

Zukunft Lebenslangen Lernens: strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens

Beier, Peter (Ed.); Grotlüschen, Anke (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Beier, P., & Grotlüschen, A. (Hrsg.). (2008). *Zukunft Lebenslangen Lernens: strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung und Praxis, 11). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001626w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Anke Grotlüschen, Peter Beier (Hg.)

ZUKUNFT LEBENSLANGEN LERNENS

Strategisches Bildungsmonitoring
am Beispiel Bremens

Anke Grotluschen, Peter Beier (Hg.)

EB 
 LBL

ZUKUNFT LEBENSLANGEN LERNENS

Strategisches Bildungsmonitoring
am Beispiel Bremens



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler/-innen, Studierende, Praktiker/-innen und Entscheidungsträger/-innen in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen:

Grundlagen und Theorie:

Band 1

Rainer Brödel (Hg.)

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens

Differenzierung der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001429

ISBN 978-3-7639-3100-2

Band 3

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hg.)

Die Bildung des Erwachsenen

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001431

ISBN 978-3-7639-3102-6

Band 4

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hg.)

Lebensbegleitendes Lernen als

Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001432

ISBN 978-3-7639-3103-3

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung - Eine Einführung

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001621

ISBN 978-3-7639-3329-7

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf

Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001623

Forschung und Praxis:

Band 2

Richard Stang

Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen

Anregungen für eine medienorientierte

Organisationsentwicklung

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001430

ISBN 978-3-7639-3101-9

Band 5

Helmut Schröder/Reiner Gilberg

Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel

Empirische Bestandsaufnahme und Prognose

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001433

ISBN 978-3-7639-3104-0

Band 8

Tatjana R. Frey

Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001622

ISBN 978-3-7639-3333-4

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

Learning Communities als Infrastruktur

Lebenslanges Lernen. Vergleichende Fallstudien

europäischer Praxis

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624

ISBN 978-3-7639-3332-7

Band 11

Anke Grotluschen, Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches

Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626

ISBN 978-3-7639-3334-1

Anke GrotlÜschen, Peter Beier (Hg.)

ZUKUNFT LEBENSLANGEN LERNENS

Strategisches Bildungsmonitoring
am Beispiel Bremens

 **wbv** W. Bertelsmann Verlag

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-3334-1 **Best.-Nr. 6001626**

© 2008, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

Vorwort	9
<i>Peter Beier</i>	
Lernen für das Lebenslange Lernen – Warum wir die Studie „Zukunft Lebenslangen Lernens“ in Auftrag gegeben haben	11
<i>Anke Grotlüschen</i>	
Vom regionalen Gutachten zum strategischen Monitoring	17
<i>Anke Grotlüschen, Eva Kubsch</i>	
Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens	27
<i>Anke Grotlüschen, Eva Kubsch</i>	
Teilnahmestrukturen in Bremen	63
<i>Joachim Ludwig</i>	
Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche	73
<i>Dieter Gnahs</i>	
Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen	83
<i>Anke Hanft, Willi B. Gierke, Wolfgang Münskens</i>	
Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem	99
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i>	
Zeittheoretische Betrachtung Lebenslangen Lernens	113
<i>Rainer Brödel</i>	
Szenarien Lebenslangen Lernens: Weiterbildungspräferenzen und Zahlungsbereitschaft	127
<i>Karin Büchter</i>	
Berufliche Weiterbildung – Verortung, Segmente und Funktionen	147

Monika Wagener-Drecoll

1978–2008

**30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule –
Ein persönlicher Rückblick 163**

Christine Zeuner

Citizenship Education/Politische Bildung – eine Aufgabe für Lebenslanges Lernen? 179

Wiltrud Gieseke

Analysen zur Kulturellen Bildung – Sicherung eines zivilisatorischen Gewebes 191

Peter Faulstich

**Weiterbildungsprobleme und Zukunftschancen des Lebenslangen Lernens –
das Beispiel Hessen 215**

Henning Feldmann, Michael Schemmann

**Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen –
das Beispiel Bochum 227**

Bernd Käßlinger

**Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Forschung, Praxis und
Politikadministration der Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen
Lernens 241**

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Prozessmodell Lebenslangen Lernens	31
Abb. 2:	Leitfaden der Expert/-innen-Befragung	33
Abb. 3:	Tabelle der befragten Institutionen	34
Abb. 4:	Nacherhebung Kooperationsbogen.	35
Abb. 5:	Anteil der Einrichtungen an den USTD	39
Abb. 6:	Kooperation lt. Lernportal	40
Abb. 7:	Kooperationsnetzwerk	41
Abb. 8:	Zielgruppen der befragten Einrichtungen	42
Abb. 9:	Durchführung und Gründe für Absagen	44
Abb. 10:	Überregionale Newsletter	45
Abb. 11:	Beratungsgespräch	46
Abb. 12:	Formen der Dokumentation	47
Abb. 13:	Informationsquelle.	48
Abb. 14:	Bildungsberatung nach Alter	48
Abb. 15:	Bildungsberatung nach Beschäftigung	49
Abb. 16:	Intergenerationelle Durchlässigkeit.	50
Abb. 17:	Duales Studium & Anrechnung.	51
Abb. 18:	Vergebene Zertifikate	52
Abb. 19:	Zertifikat.	53
Abb. 20:	Teilnahmequote lt. TN Statistik	54
Abb. 21:	Finanzierungsquellen.	56
Abb. 22:	„Kinofrage“.	57
Abb. 23:	Rücklagen für Bildung	57
Abb. 24:	Schulabschlüsse der TN (im Bildungsurlaub) (abgerechnete TN: 8.484)	65
Abb. 25:	Anteil von TN mit höchstens Hauptschulabschluss.	66
Abb. 26:	Schulabschlüsse insgesamt.	66
Abb. 27:	Bildungsabschlüsse	67
Abb. 28:	Teilnahmequote lt. TN-Statistik	67
Abb. 29:	Schulabschluss nach Veranstalter	68
Abb. 30:	Schulabschluss nach Veranstalter 2004 in %	69
Abb. 31:	Teilnahme nach Alter	70
Abb. 32:	Weiterbildung ist weiblich	70
Abb. 33:	Alter und Lernbereich	71
Abb. 34:	EQR-Deskriptoren (Auswahl)	88
Abb. 35:	Rangfolge thematischer Weiterbildungspräferenzen im Vergleich verschiedener Zukunftsszenarien.	142
Abb. 36:	Zahlungsbereitschaft	143
Abb. 37:	Institutionalformen Kultureller Bildung	193
Abb. 38:	Empirisches Untersuchungsfeld	198
Abb. 39:	Verteilung der Angebote nach Institutionen – Berlin 2001 –	199

Abb. 40: Kulturelle Bildung in Berlin 1996.....	200
Abb. 41: Kulturelle Bildung in Berlin 2001.....	200
Abb. 42: Systematisch rezeptive Angebote Kultureller Bildung in Berlin	202
Abb. 43: Selbsttätig kreative Angebote Kultureller Bildung in Berlin	202
Abb. 44: Interkulturell verstehend kommunikative Angebote in Berlin	203
Abb. 45: Kulturelle Bildung im Jahr 2001.....	203
Abb. 46: Selbsttätig kreative Angebote in Berlin	204
Abb. 47: Systematisch rezeptive Angebote in Berlin.....	204
Abb. 48: Volkshochschulen in Berlin	205
Abb. 49: Trägergruppenvergleich Bochum und Bremen	232
Abb. 50: Sozialraumkarte Bochum	234
Abb. 51: Belegdichten Bochumer Familienbildungsstätten und Bochumer VHS.....	235
Abb. 52: Belegdichte Bochumer VHS	236
Abb. 53: Belegdichte Katholische Familienbildungsstätte Wattenscheid-Mitte	237
Abb. 54: Belegdichte Katholische Familienbildungsstätte Grumme.....	237

Vorwort

Mit „Bildungsmonitoring“ nimmt der Band einen Begriff aus der jüngeren Diskussion zur Modernisierung des Bildungswesens auf. Bewegt wird sich dabei im thematischen Schnittfeld von Bildungspolitik, (regionalbezogener) Bildungsberichterstattung, Lebenslangem Lernen, pädagogischem Dienstleistungsangebot und (Weiter-)Bildungsforschung.

Gegenüber dem deutschen Ausdruck „Beobachtung“ signalisiert die bildungs- und gesellschaftspolitisch eingefärbte Semantik des Monitoring, dass über eine einmalige und punktuelle Ermittlung von Untersuchungsdaten hinausgegangen wird. Der Anspruch auf Wiederholungs- und Folgeuntersuchungen ist für den Monitoringansatz angesichts der Mehrdimensionalität wie des Verlaufscharakters von lerninfrastrukturellen Modernisierungsprozessen geradezu konstitutiv, und zwar insofern, als in Anbetracht der unterschiedlichen Akteure, die bei der „Bildungsproduktion“ lebensbegleitenden Lernens eine Rolle spielen können, letztlich erst die kontinuierliche und zugleich relationierende Einbeziehung empirisch grundierten (Evaluations-) Wissens zielführend sein kann. An Prägnanz gewinnen dadurch gleichermaßen sowohl staatliche Politikprogrammierung als auch professionelle Handlungsstrategien von Feldakteuren, wie den die hier besonders interessierenden Weiterbildungseinrichtungen. Letzterer Aspekt steht neben der Analyse des Teilnehmerverhaltens im Vordergrund dieser Untersuchung.

Insbesondere bei der Schaffung und Weiterentwicklung regionaler Bildungsnetzwerke kommt ein nutzerbezogenes „Monitoring“ – um dessen ansatzweise Realisierung es hier geht – dem emergierenden und zugleich standortverhafteten Bedarf an reflexiver Orientierung entgegen. Hypothetisch ist grundlegend, dass die unterschiedlichen Akteure (bzw. Netzwerkpartner) einer soliden, kontinuierlich zu aktualisierenden Datenbasis bedürfen, um ihre Selbstbeobachtungskapazität zu erhöhen, um ihre Selbststeuerungsfähigkeit zu stärken und um sich strategisch optimal auf dem Bildungsmarkt in der Region positionieren zu können. Dazu gehört auch die interinstitutionelle Kooperation und gemeinschaftliche Erbringung von Lerndienstleistungen mit anderen Netzwerkpartnern.

Vor dem skizzierten Problemhintergrund präsentiert das Bremer Forschungsteam um Anke Grotlüschen erste Ergebnisse zu einem Bildungsmonitoring für ihr Bundesland. Exemplarisch wird über den Bremer Untersuchungsgegenstand hinaus an-

gezeigt, inwiefern bei dem Umbau einer durch öffentliche Investitionen geprägten Weiterbildungslandschaft (mit einem pluralen Spektrum an Bildungseinrichtungen) zu einem vernetzbaren System Lebenslangen Lernens von einem kooperativ eingebundenen, aussagekräftigen Monitoring profitiert werden kann. Bei diesem Vorhaben musste sich die forschende Wissenschaft selbst als höchst lernfähig bewähren, denn es gibt kaum Vorbilder oder Erfahrungswerte, wie tragfähige Vorgehensweisen, Kategorien und Indikatoren eines auf regionaler Ebene zu installierenden Weiterbildungsmonitoring aussehen können. So galt es zu prüfen, wie weit sich bereits existierende Datenbestände mit neu zu erhebenden Daten zu einem leistungsstarken, gleichwohl kostengünstigen Gesamtkonzept integrieren lassen. Und mit ausloten-dem Blick auf mögliche Folgestudien war bereits ein zukünftig relevant werdender Bedarf an „systemstiftenden Untersuchungsdaten“ zu berücksichtigen.

Insgesamt betrachtet setzt dieser elfte Band in der Buchreihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“, Unterreihe „Forschung und Praxis“, nicht bloß innovative, sondern darüber hinaus übergreifend instruktive Akzente bei einer praxisdienlichen Systemforschung für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. Dem dient auch die Einbeziehung von Autoren/-innen mit einer von außerhalb Bremens kommenden wissenschaftlichen Expertise, indem das Buch – für die betrachtete Untersuchungsregion durchweg anschlussfähige – Beiträge zu Schlüsselfragen der Umsetzung eines Konzepts Lebenslangen Lernens enthält.

Münster/Westfalen, im Juni 2008

Prof. Dr. Rainer Brödel

Lernen für das Lebenslange Lernen – Warum wir die Studie „Zukunft Lebenslangen Lernens“ in Auftrag gegeben haben

PETER BEIER

Wir, das ist in diesem Fall die Arbeitnehmerkammer Bremen, deren gesetzlicher Auftrag es ist, als Körperschaft des öffentlichen Rechts in Bezug auf staatliches Handeln die Interessen von Arbeitnehmer/-innen zu vertreten – ausdrücklich auch unter Berücksichtigung des Allgemeinwohls.

Deshalb gehören die Fragen „Welche Bildung/welche Qualifizierung brauchen Arbeitnehmer/-innen?“ und „Welche Bildungspotenziale braucht das Gemeinwesen Bremen/Bremerhaven?“ zu dem originären Aufgabenspektrum der Arbeitnehmerkammer. Kein Wunder also, dass die Arbeitnehmerkammer 1974, damals noch getrennt in Arbeiterkammer und Angestelltenkammer, zu den Gründungsvätern und -müttern des bremischen Weiterbildungsgesetzes und des bremischen Bildungsurlaubsgesetzes gehörte.

Mit anderen Worten: Weiterbildung ist unser Thema.

Nur: Auf der politischen Agenda taucht(e bisher?) Weiterbildung nur höchst selten auf. Es herrscht breiter Konsens, dass wir mehr frühkindliche Bildung, ein besseres Schulsystem, einen sichereren Übergang Schule – Beruf, bessere Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre brauchen. Dass zum Lebenslangen Lernen deutlich mehr gehört, nämlich sowohl die permanente (Re-)Aktivierung von Beschäftigungsfähigkeit als auch eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung für soziale und politische Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit – dass also Lebenslanges Lernen in sehr vielen Lebensphasen nach der beruflichen Erstausbildung eine wichtige Rolle spielt, das muss erst wieder gelernt werden. Am auffälligsten entwickelt sich eine solche Lernbereitschaft im Moment im Hinblick auf Problemkonstellationen, die unter dem Label „Demografischer Wandel“ neu entdeckt wurden.

Weiterbildung braucht also eine Lobby.

In unserer Wissensgesellschaft aber braucht jede Lobby einen „Rat der Weisen“, eine „Expertenkommission“, also eine wissenschaftliche Fundierung. Die Arbeitnehmerkammer arbeitet selbst bei der Erarbeitung von Gutachten und Stellungnahmen immer mit einem Team von wissenschaftlichen Mitarbeitern und betreibt in Kooperation mit der Universität Bremen ein eigenes Institut (Institut Arbeit und Wirtschaft – in anderen Worten). Deshalb war es für uns selbstverständlich, für die Lobby-Arbeit „Weiterbildung“ auch eine solche Ressource einzusetzen. Deshalb also die Untersuchung zur Zukunft der bremischen Weiterbildung als wissenschaftliche Expertise in Kooperation mit der Universität Bremen, in persona Anke Grotlüschen.

Allerdings braucht jede Expertise eine Fragestellung/ein Frageraster im Hinblick auf die praktische Relevanz möglicher Ergebnisse. Für uns ergab sich die Fragestellung aus der Leitidee des Lebenslangen Lernens. Wir gehen davon aus, dass wir Weiterbildung nicht dadurch (wieder) politikfähig machen, indem wir auf den Erhalt des Status quo pochen. Denn Verteidigung des Status quo heißt auch, den politisch-sozialen Impetus der Gründungsväter des Weiterbildungsgesetzes und die daraus erwachsenen Konfigurationen zu perpetuieren. Deshalb haben wir uns für die Leitidee des Lebenslangen Lernens (heute heißt es im Bildungsjargon „Lernen im Lebenslauf“!) entschieden und gefragt: Welches sind mögliche Indikatoren, anhand derer man die aktuelle Leistungsfähigkeit der Weiterbildung, aber auch ihren Innovationsbedarf und ihre Innovationsfähigkeit bewerten kann – immer im Hinblick auf die mit dem Leitbild des Lebenslangen Lernens gegebenen Notwendigkeiten und Leistungsmerkmale. Dahinter stehen natürlich die Essentials, die Lebenslanges Lernen ausmachen: Lebenslanges Lernen bedeutet Kontinuität von Lernprozessen (d.h. Durchlässigkeit und kohärente Systeme der Anerkennung), als Lernen im Lebenslauf braucht es biografieorientierte Beratung und Transparenz und Kohärenz des Angebots (Clusterbildung und Kooperation der Weiterbildungsanbieter); außerdem braucht Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von privatem und öffentlichem Interesse neue Finanzierungsmodelle.

Damit waren die vier Hauptindikatoren gebildet, die die Expertise im Wesentlichen strukturiert haben.

Politische Lobbyarbeit braucht aber auch ehrliche Makler/-innen. So wie die Weiterbildung selbst immer mehr zum Broker für Lerninteressierte wird, so braucht auch die Lobbyarbeit Vermittler zwischen partikularen Interessenvertretern und politischen Entscheidern. Das ist auch eine Rolle der Arbeitnehmerkammer. Mit Bezug auf die Weiterbildung heißt das: Die Arbeitnehmerkammer bietet sich an als Vermittler zwischen Weiterbildungsanbietern, im Wesentlichen der in Bremen sog. „anerkannten Weiterbildung“, und der Politik.

Dieser Vermittlungsprozess aber muss gestaltet werden. Und zwar – wie es sich für das Thema gehört – als wechselseitiger Lernprozess. Insofern ist die jetzt vorliegende Ex-

pertise nicht nur Ergebnis wissenschaftlicher Feldforschung, sondern auch das Ergebnis eines intensiven Dialogs. Die wissenschaftliche Forschung hat die Tatsache, dass die Weiterbildungsanbieter (und natürlich die Weiterbildungsteilnehmer/-innen) selbst Experten auf dem zu untersuchenden Feld sind, zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht. Die Workshops, die wir zusammen mit den bremischen Weiterbildungseinrichtungen und Vertretern der politischen Ressorts durchgeführt haben, waren selbst wichtige Lernprozesse, in denen die Fragenden viel von den Befragten, aber auch die Befragten viel von den Fragenden aufgrund neuer Fragekonstellationen gelernt haben. Dies gilt natürlich auch für die vielen intensiven Einzelinterviews, die das wissenschaftliche Team mit Vertreter/-innen der Weiterbildungseinrichtungen geführt hat.

Unterstützt wurde dieser dialogische Lernprozess durch eine Befragungsaktion der Arbeitnehmerkammer. Die Kammer führt regelmäßig in Kooperation mit einem Meinungsforschungsinstitut repräsentative Befragungen ihrer Mitglieder (das sind alle im Lande Bremen Beschäftigten, also ca. 300 000 Menschen) zu deren sozialer und ökonomischer Lage und zu bestimmten politischen Themen durch. Im Kontext der hier veröffentlichten Expertise haben wir eine Mitgliederbefragung zum Thema Weiterbildung durchgeführt. Damit liegt bundesweit zum ersten Mal eine zumindest für eine große Adressatengruppe der Weiterbildung repräsentative Landeserhebung zur Praxis und zu den Interessen von (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmer/-innen vor. Die Ergebnisse der Befragung sind zum Teil in die Expertise eingearbeitet. Auf jeden Fall war die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, vor allem mit einigen überraschenden Antworten, auch ein wichtiges Element des eigenen Lernprozesses in der Entstehung der Expertise.

Seit dem Startschuss für die Expertise im Herbst 2006 bis zu ihrer Veröffentlichung in Buchform ist einige Zeit ins Land gegangen (wenn auch – im Vergleich zum üblichen Zeitverbrauch von Expertenkommissionen – erstaunlich wenig Zeit!). Deshalb möchte ich anschließend noch auf einige Entwicklungen hinweisen, die die Relevanz unseres Indikatorenprojekts verdeutlichen können. (Ich beschränke mich hier auf Bremer Entwicklungen.)

- Natürlich haben wir die Ergebnisse der Expertise (die ja auch eine Reihe von Empfehlungen an die Politik enthält) auch den politisch Verantwortlichen vorgestellt. Ich will hier nicht über Erfolg oder Misserfolg rechten, vor allem angesichts der desaströsen bremischen Haushaltslage. Zumindest ist seitdem der Dialog mit der Politik nicht abgebrochen – bis dahin, dass uns die Politik den Auftrag erteilt hat, auf der Basis der vorliegenden Expertise ein Forum durchzuführen, das Antworten auf die Frage geben soll, wie Weiterbildung im Land Bremen zukunftsfähig aufgestellt werden kann. Auch in den Koalitionsfraktionen wird, ausgehend von unserer Initiative, über diese Frage diskutiert. Dabei geht es, wie schon eingangs erwähnt, nicht einfach um die Verteidigung eines Status quo, sondern um eine moderne Weiterbildung, um Weiterbildung als Innovationsressource für Mensch und Land.

- Dass es für die Ansprüche des Lebenslangen Lernens eine trägerübergreifende Bildungsberatung braucht, darüber besteht inzwischen Konsens. Ihre Einrichtung ist im Koalitionsvertrag vereinbart. Arbeitnehmerkammer, Handelskammer, Handwerkskammer und Industrie- und Handelskammer Bremerhaven setzen sich gemeinsam für den Aufbau einer unabhängigen Bildungsberatung ein.
- Der Kontakt zwischen Weiterbildung und Wissenschaft wird deutlich intensiver. Wissenschaft und Weiterbildung sind miteinander im Gespräch über die Frage, wie die berufsbegleitende Weiterbildung anschlussfähig gemacht werden kann für wissenschaftliche Weiterbildung, und wie umgekehrt wissenschaftliche Weiterbildung sich stärker öffnen kann für berufliche/berufsbegleitende Aufstiegsinteressen. So entsteht für beide Seiten eine Win-win-Situation.
- Für die Arbeitnehmerkammer in der aktuellen politischen Situation besonders wichtig ist die Ausdifferenzierung des Kooperations-Themas. Natürlich spielt das Thema zunächst innerhalb der Weiterbildungslandschaft eine große Rolle unter dem Stichwort „Kompetenz-Zentren“. Wichtiger aber ist vielleicht eine externe Diversifizierung. Gemeint sind damit – zunächst nur in Projektform angelegte – Integrationsprozesse, die die Isolierung im abgesteckten Politikfeld Weiterbildung verlassen und sich mit anderen Politikfeldern verbinden, vor allem mit *Soziales*, mit *Kultur* und mit *Stadtentwicklung*. Beweggrund ist zunächst das Wissen um die zunehmende soziale Segregation, die die Stadt aufteilt in Stadtteile und Quartiere von Gewinnern und solche von Verlierern.

Bei dem Versuch, solche Segregationsprozesse zu stoppen oder sogar umzukehren, spielt Bildung natürlich eine große Rolle, auch die Weiterbildung, weil sie oft pointiert dezentral agiert. Die Relevanz dieser Rolle steigt aber durch Kooperation: Nur wer sich mit anderen Politikfeldern zusammentut, Allianzen bildet mit anderen dezentralen Akteuren, kann etwas bewegen. Das Bewusstsein beginnt sich durchzusetzen, dass nur gemeinsam eine erfolgreiche, an der Lebensqualität der Menschen orientierte Stadtentwicklung realisiert werden kann. So wird Weiterbildung zu einem wichtigen, aber kollegialen Akteur in einer sozialintegrativen Stadtpolitik – in immer neuen Akteurskonstellationen, die jeweils neue Zugangsmöglichkeiten, auch für Weiterbildung, entwickeln.

Damit bekommt auch die eingangs erwähnte Lobbyarbeit ein anderes Gesicht. Die Konkurrenz von Dienstleistungen, Vorhaben und Projekten, die jeweils für sich das Prädikat „im öffentlichen Interesse“ beanspruchen, ist viel zu groß, als dass die Weiterbildung es sich noch leisten könnte, in diesem Konkurrenzfeld als Solitär zu agieren. Nur Kooperation und Clusterbildung im Sinne von neuen integrativen Akteurskonstellationen sind einigermaßen erfolgversprechend, wenn es darum geht, die Weiterbildung (wieder) politikfähig zu machen.

Deshalb ist für die Arbeitnehmerkammer „sozialintegrative Stadtpolitik“ der Schlüsselbegriff für ein neues Politikmodell, in dem allgemeine Bildungspolitik – natürlich auch Weiterbildungspolitik – zusammenkommt mit Kultur-, mit aktiver Arbeits-

markt- und Sozialpolitik, aber durchaus auch mit Wirtschaftsförderung und regionaler Strukturpolitik. Gemeinsam bilden sie, zusammen mit dem „zuständigen“ Bau-Ressort, eine integrative Stadtentwicklungspolitik. Dabei spielt natürlich auch das Thema Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement eine große Rolle.

In diesem Prozess kann Weiterbildung eine starke und integrative Rolle spielen. Aber ihre Rolle in diesem Spiel der Cluster muss sie noch finden – und immer wieder neu finden und erproben.

Peter Beier
Arbeitnehmerkammer Bremen

Vom regionalen Gutachten zum strategischen Monitoring

ANKE GROTLÜSCHEN

Der vorliegende Band basiert auf einem Auftrag der Arbeitnehmerkammer Bremen, die Zukunft Lebenslangen Lernens für Bremen in Form einer Expertise in die Diskussion zu bringen. Diese Aufgabe schließt ein, zu zentralen Themen und Inhalten Beiträge Dritter zu erbitten. Weiterhin stellen wir die Ergebnisse der Bremer Expertise in ein Verhältnis zu aktuellen Analysen anderer Regionen. Zunächst stehen jedoch einige begriffliche und inhaltliche Einordnungen an.

Lebenslanges Lernen wird gelegentlich – und besonders gern in Bremen – um Schule herum definiert, etwa so: „Die Konzeption l.L., die vorschulisches, schulisches und nachschulisches Lernen als einen kontinuierlichen Prozess versteht ...“ (Schaub/Zenke 2007, S. 383). Ein solcher Zugriff wie hier im dtv-Wörterbuch Pädagogik ist jedoch kaum geeignet, die Zukunft Lebenslangen Lernens zu gestalten.

Eine Konkretisierung des Begriffs findet unter dem Stichwort lebensbegleitenden Lernens in der Sammlung von Rainer Brödel und Julia Kreimeyer (2004) statt, hier werden auch die gegenwärtigen Debatten breit aufgenommen. Darunter befinden sich Fragen der Entgrenzung des Lernens, genauer diskutiert hinsichtlich informellen und selbstbestimmten Lernens sowie E-Learning und Medialisierung. Aufseiten der Institutionen folgen neue Varianten des Managements, der Kooperation und Rechenschaftslegung. Beiträge zur betrieblichen Kompetenzentwicklung weisen auf die Breite des Lernens außerhalb der öffentlich geförderten Weiterbildung hin. Hier zeigt sich, wie breit die Debatte geführt wird – und dass Lebenslanges Lernen keineswegs in Abgrenzung zur Schule oder als vor-, während- und nachschulisches Lernen definiert werden muss.

Aktiver und mit Rückbezug auf den Bildungsbegriff positioniert Faulstich den Begriff *lebensentfaltender Bildung* (2003, S.12 ff.). Er argumentiert, dass die Übersetzung des Begriffs Lifelong Learning ins Deutsche einen negativen Anklang habe (vgl. auch Christine Zeuners Auseinandersetzung in diesem Band). Tatsächlich ist der Ironisierung zum „lebenslänglichen Lernen“ kaum zu entkommen – allerdings birgt dieser Spott eine im Kern wichtige Kritik. Nicht jede/r empfindet Lebenslanges Lernen als

Vorzug, denn Lernen geht mit Ressourceneinsatz und oft auch emotionalen Zumutungen einher. Faulstich notiert weiter, dass lebensbegleitendes Lernen ebenfalls negative Konnotationen in sich trage, vor allem aber, dass das Ausweichen vom normativ aufgeladenen Bildungsbegriff auf den scheinbar neutralen Lernbegriff nur oberflächlich eine Versachlichung der Debatte erbringe, und zudem aber die „Selbstentfaltung (...) in einer mit anderen geteilten Welt“, unterschlage.

Es gibt insofern reichlich begriffsimmanente und fachhistorische Gründe, die Dominanz des Begriffs *Lebenslangen Lernens* in Frage zu stellen.

Allen Begriffen gemeinsam ist der modernistische Anstrich, der den Anschein erweckt, erst heutzutage – wann genau, bleibt offen – fände Lernen über die formale Institution Schule hinaus statt (es gäbe Lernen gar schon vor dem Schulbesuch!). Ein solches Postulat wäre jedoch albern – es wurde und wird immer auch außerhalb von formalen Bildungsanstalten gelernt, sonst könnten wir alle nicht Fahrrad fahren, Alltagsgerichte kochen oder Steuererklärungen ausfüllen. Neu ist – wie auch Julia Kreimeyer (2004) ausarbeitet – die bildungspolitische Fassung dessen, was als „Weiterbildung“ zu gelten hat. Seinerzeit wurde vom Deutschen Bildungsrat (1970) explizit das organisierte Lernen fokussiert. Das hat zur Folge, dass Anlernen im Betrieb (gern als informelles Lernen bezeichnet) damals aus dem Begriff der Weiterbildung ausgeschlossen wurde. Mit einer solchen Definition werden Grenzen gezogen, die der Institutionalisierung dienen und Rechtssicherheit erlauben. Zudem werden Öffentlichkeit und Betriebe in die Pflicht genommen, nicht etwa darauf zu verweisen, dass in entgrenzten Formen auch von ihnen Weiterbildung finanziert würde, sondern nachprüfbare, organisierte Veranstaltungen anzubieten und zu finanzieren. Somit ist die finanzielle Lastenverteilung zwischen Erwachsenen, dem Staat und den Betrieben in eine überdauernde Form gebracht.

Unter solchen Umständen wäre es fachlich unpräzise und politisch unklug, doch wieder den modernistischen Begriff *Lebenslangen Lernens* zu nutzen. Dieser verliert offenbar den klaren Bezug auf Erwachsene, verwässert den Bezug auf institutionelle Bildung, verliert den Interessenkonflikt um die Finanzierungsverteilung, unterschlägt den normativen Anspruch eines Bildungsbegriffs und ist bis in die Neunziger-Jahre auch noch instrumentalistisch auf Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet, während die politisch-demokratische Seite erst deutlich später Einzug in die EU-Dokumente hält. Warum also? Die Gründe sind simpel: Grade der immer wieder kritisierte moderne Beiklang erlaubt den wechselseitigen Transfer innovativer Konzepte zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Dabei kommt es darauf an, die Rückbindung an Grundfesten der Forschung und Theorie herzustellen: Die meisten der in diesem Band versammelten Inspirationen beziehen sich auf Bildungsprozesse, die erstens eine emanzipatorische Grundlage enthalten (auch bei beruflicher Bildung), zweitens durch langfristig aufgestellte Bildungsinstitutionen getragen werden und drittens in ihren Inhalten und Formaten über informelles Lernen weit hinausgehen. Es geht uns also darum, den Begriff so mit Inhalten zu füllen, dass die Ergebnisse von fast vierzig

Jahren Forschung und Theoriebildung auch im modernen Begriff verankert werden. Das heißt auch, einen weitreichenden, modernen und durchsetzungsstarken Begriff nicht etwa aufzugeben und mit anderen Begriffen zu ersetzen, sondern ihn gerade wegen seiner Verbreitung aufzunehmen und an reflektierte Diskurse anzubinden.

Das ist grade dann wichtig, wenn auf Basis nationaler oder regionaler Gutachten die Zukunft Lebenslangen Lernens gestaltet werden soll. Dabei wäre nunmehr eine mittlere Zukunft (Faulstich 1990) in den Blick zu nehmen, die über akute Zwänge hinausweist, aber nicht in eine undefinierbare Ewigkeit hineinreicht. Zur Gestaltung von Zukunft werden oft Gutachten erstellt. Die verschiedenen Gutachten, die für die Bundesrepublik und die Länder im Lauf der Jahre zusammengestellt wurden, haben in der Regel keine unmittelbar operativen Folgen, sondern taktische bzw. strategische Konsequenzen.

Gutachten für Lebenslanges Lernen

Die Abfolge einschlägiger Gutachten seit dem Zweiten Weltkrieg ist von Peter Faulstich und Per Vespermann festgehalten worden (2002, S. 34 f.). Die zwei großen Gutachten des Deutschen Ausschusses (1960) und des Deutschen Bildungsrats (1970) definierten das Gebiet und setzten Ziele. Ihnen folgte eine lange Reihe von Länderstudien, Länderberichten und Länderexpertisen. Eine wichtige Zusammenstellung von Regionalanalysen der Neunziger-Jahre (Hessen, Braunschweig, Schleswig-Holstein, Frankfurt, Bremen, Freiburg, Nordrhein-Westfalen und kontrastierend die Schweiz) legen Nuissl und Schlutz 2001 vor. Dabei wird deutlich, dass es nun nicht mehr um die Etablierung von Ländergesetzen, sondern vielmehr um Novellen oder Modernisierungen geht. Fast immer aber liegt ein Auftrag aus der Politik vor. Dabei verklemmen sich die neueren Gutachten auch zwischen „Expansionsdrang und Kürzungsinteressen“ (Nuissl/Schlutz 2001, S. 17). Wirksam werden sie teils gegen herrschende Politik, teils weil sie durch die Politik als Legitimation vorgefasster Annahmen verwendet werden (a.a.O. S. 69).

Die heutige Parallelentwicklung auf nationaler Ebene wird abgebildet durch den Bericht „Bildung in Deutschland“ (2006), der in zweijährigem Turnus aufgelegt wird. Es wird also – ausgehend von den PISA-Ergebnissen – erneut ein verstärktes Bildungsmonitoring auf Bundesebene betrieben, jedoch nicht visionär, sondern deskriptiv und indikatorgestützt. Die Kulturhoheit der Länder erzeugt zugleich verstärkten Bedarf nach landesspezifisch abgegrenzten Berichten. Hinzu kommen nun unter dem Stichwort „Regionales Bildungsmonitoring“ auch Versuche, für die kommunale Ebene spezifische Daten zu liefern.

Bremen hat 1992 im Auftrag der damaligen „Ampel-Koalition“ eine Strukturkommission eingesetzt. Es folgten Expertisen, Berichte und Ausarbeitungen bis hin zu Minderheitenvoten mit unterschiedlichen Konsequenzen (siehe Schrader 2001, Grotluschen/Kubsch in diesem Band). Eine der zentralen Empfehlungen, Weiterbil-

derung gebündelt zu einem quartären Sektor auszubauen, ist bis heute nicht eingelöst (vgl. auch Schrader 2001, S. 158; Schlutz/Nuissl 2001). Auch die dringend gebotene Erhöhung von Ressourcen blieb aus.

Während der Großen Koalition in Bremen wurde zunächst vorgeschlagen, ein erneutes Gutachten einzuholen. Die entsprechenden Mittel wurden jedoch nach der Neuwahl des Bürgermeisters gestrichen. Dies bewog die Arbeitnehmerkammer und uns, hier ein weitaus kleineres, kürzeres und pointierteres Gutachten im Auftrag der Arbeitnehmerkammer – die hiermit Aufgaben der Landesregierung abfedert – zu erstellen. Heute, zuzeiten einer rot-grünen Koalition, werden die Ergebnisse publiziert (woraus eine nicht unerhebliche Dynamik entsteht, da mit der neuen Regierungsbildung der Wunsch besteht, Fehler der alten Koalition auszumerzen).

Wir berichten zunächst die Kernergebnisse der Bremer Expertise, die nach vier Indikatoren (1. Kooperation und Clusterbildung, 2. Brokerage und Beratung, 3. Modularisierung und Durchlässigkeit, 4. Finanzierung und Sparen) gegliedert sind. Daran anschließend bearbeiten wir gesondert die Teilnahmestrukturen, über die breites Material aus der Landesstatistik vorliegt. Auch wenn „von Schleswig-Holstein bis zur Schweiz“ über Lücken im Datenmaterial geklagt wird (Schlutz/Nuissl 2001), halten auch wir es für geboten, eine reguläre Landesstatistik zu erzeugen und diese auf Modernisierungen hin zu überprüfen.

Ein zentrales Problem der punktuellen Regionalaufträge liegt im Mangel der überregionalen Vergleichs- oder Bezugsgrößen. Auch fehlen Zeitreihen für die Datenanalyse innerhalb der jeweiligen Region (Schlutz/Nuissl 2001, S. 41 f.). In der Regel liegen keine einheitlichen Fragen oder Vorgehensweisen vor, es bleibt – auch aufgrund der Auftragsvolumina – typischerweise bei Expert/-innenbefragungen oder Sekundäranalysen. Noch weniger gelingt so der Diskurs über praktikable Erhebungs- und Berichtsmodelle, weil die Gutachten teilweise nur im eigenen Bundesland Beachtung finden. Die Versuche, ein regionales Bildungsmonitoring zu installieren, sind daher begrüßenswert. Allerdings ist dann dafür Sorge zu tragen, dass das Lebenslange Lernen nicht in den Schulberichten untergeht.

Innovationen im Diskurs um Lebenslanges Lernen

Institutionalisierte Weiterbildung wird zunehmend ergänzt um wesentliche Bereiche, die verkürzt gesprochen *vor* und *nach* der Weiterbildung liegen. Gemeint sind *Beratung* und *Kompetenzdiagnostik*, Letztere teils auch mit dem Ziel der *Durchlässigkeit* zwischen den Sektoren des Bildungssystems. Nun kann nicht ernsthaft von einer zeitlichen Abfolge (etwa: erst Beratung, danach Weiterbildung, hinterher Kompetenzdiagnostik und anschließend Durchlässigkeit) gesprochen werden. Beratung findet – wie *Joachim Ludwig* feststellt – an allen Stellen des Prozesses statt. Er fordert eine lerntheoretische und gegenstandsbezogene Schärfung, die empirischen Erhe-

bungen (auch der vorliegenden) vorausgehen müsse, um differenziertere Ergebnisse zu erbringen. In der Tat ist diese Forderung auch für die Bereitstellung von Beratung zu erheben, denn sonst wird potenziellen Adressaten nicht deutlich, welcher Art die Beratung sein wird, die sie z. B. in einer Beratungsagentur erhalten können.

Doch auch Kompetenzdiagnostik, hier skizziert von *Dieter Gnahs*, ist nicht zu einem Dasein an nur einem Ende der Weiterbildung verurteilt. Sie kann auch als Eingangs- oder Einstufungsdiagnostik stattfinden. Gnahs notiert die gegenwärtigen Bewegungen auf nationaler und internationaler Ebene einschließlich der Konsequenzen Europäischer Harmonisierung und den Vergleichsuntersuchungen der OECD.

Bezogen auf das nationale Geschehen greifen *Anke Hanft*, *Willi B. Gierke* und *Wolfgang Müskens* das Thema Durchlässigkeit zwischen zwei Bildungssektoren auf. Sie notieren die Ansätze, Kompetenzen nicht traditionell Studierender für Hochschulstudien anzurechnen und stellen ein Instrument vor, mit dem sich Äquivalenzen hinsichtlich Inhalt und Niveau verschiedener Module ermitteln lassen. Dies dient der pauschalen Anerkennung von Kompetenzen, die in der beruflichen Weiterbildung erworben wurden und für Hochschulstudien anzuerkennen sind.

Mit Blick auf die Zeit legt *Sabine Schmidt-Lauff* dar, dass besonders die Perspektive Lebenslangen Lernens zunächst eine zeitliche ist, die sich über die gesamte Lebenszeit erstreckt. So fragt sie einerseits nach Bildungszeiten im Lebenslauf und fasst Ergebnisse zum Zeitaufwand und Zeitmangel für Lernen zusammen. Sie notiert zudem eine subjektive Sicht auf Zeiten, die den Blick für Zeitkonkurrenzen (gegenüber Erwerbsarbeit und Familienphasen) öffnen.

Ebenfalls in Konkurrenz zu anderen Möglichkeiten steht immer auch die Frage, wie viel Geld für Lebenslanges Lernen bereitgestellt wird. Diese Konkurrenz trifft die öffentliche Hand, jedoch auch – und situationsabhängig – die Adressaten. *Rainer Brödel* berichtet aus der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie, wie unterschiedlich die durchschnittliche Zahlungsbereitschaft ist, wenn auf verschiedenen Szenarien der Lebenslage rekuriert wird.

Mit diesen zwei Ressourcenfragen schließen wir die Frage nach den innovativen Chancen, aber auch den Grenzen der Bewegung ab. Einer solchen auf Innovation gerichteten Betrachtung des Systems fehlt somit jedoch das Wichtigste: der Gegenstand.

Inhalte und Schwerpunkte Lebenslangen Lernens

Da Aufträge für Gutachten zumeist eine Evaluation der Wirksamkeit eingesetzter Mittel darstellen, beziehen sie sich auf die Bereiche des Lebenslangen Lernens, die durch Mittel des Auftraggebers (ko-)finanziert werden. Dadurch werden umfangreiche Gebiete ausgeschlossen, da sie nicht im Interesse der Auftraggeber stehen. Übliche Ver-

dächtige dieses Ausschlusses sind alle kommerziellen, nicht öffentlich kofinanzierten Angebote der Weiterbildung. Ein weiterer ausgeblendeter Bereich ist die akademische Weiterbildung, die im Rahmen der Hochschulgesetze vorgehalten wird. Auch die vermutlich stark wachsenden Angebote privater Akademien sind in den Analysen nicht enthalten. Weiterhin fehlt zumeist die betriebliche Weiterbildung. Insofern differieren die Meinungen darüber, wie groß der Anteil der öffentlich geförderten Angebote am Gesamtaufkommen ist: Wenn Schrader (2001) im Rückblick auf die umfangreiche Bremer Programmanalyse¹ festhält, dass die öffentlich geförderte Weiterbildung in Bremen fast die Hälfte des Angebots bestreitet, befindet er sich im Widerspruch zu Faulstich und Vespermann, die notieren, dass die Länderstudien den „mittlerweile dominante(n) Sektor der betrieblichen Weiterbildung“ ausblenden (2002, S. 15).

Die Bremer Expertise Zukunft Lebenslangen Lernens hat keine eigene Programmanalyse vorgenommen. Eine solche Erhebung wurde zeitgleich von Josef Schrader begonnen, sodass eine langfristige Programmanalyse zwischen 1979, 1995 und 2007 möglich wird. Der Umfang der Erhebung und ihre Zeitreihe ist bemerkenswert, sodass es uns inkonsequent erschien, hier eine weitere Programmanalyse anzuschließen. Um dennoch Impulse für die Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit der *Inhalte Lebenslangen Lernens* zu gewinnen, wurden externe Beiträge erbeten.

Gerade in Bremen ist es spannend, nach der Entstehungsgeschichte der Alphabetisierung und Grundbildung zu fragen. Damit ist die Allgemeine Bildung als Bereich nicht abgedeckt, jedoch gewinnt man einen Eindruck, wie sich ein Gebiet wider alle Vorurteile entwickeln und etablieren kann. *Monika Wagener-Drecoll* hat den Vorteil, als eine der ersten Akteurinnen aus eigener Perspektive berichten zu können.

Für die Berufliche Aus- und Weiterbildung unternimmt *Karin Büchter* eine aktuelle Darstellung. Mit dem Anschluss zwischen Berufsbildung und beruflicher Weiterbildung ist noch einmal auf die Breite des Diskurses und seiner Inhalte hingewiesen. Weiterbildung steht nicht isoliert, sondern im Rahmen Lebenslangen Lernens auch in kooperativem Austausch mit den Angeboten der Berufsschulen, Fachschulen und des Dualen Systems.

Die Erneuerung der Politischen Bildung und der Citizenship Education im Hinblick auf Lebenslanges Lernen wird von *Christine Zeuner* geleistet. Sie stellt heraus, wie sich beide Ansätze unterscheiden, wie aber nach und nach der Begriff Citizenship auch Eingang in die politische Diskussion um Lebenslanges Lernen fand. Heute kann zumindest formal gleichwertig von Citizenship und Employability als den zwei großen Zielen Lebenslangen Lernens gesprochen werden. Zeuner entgegnet den konstatierten Ermüdungserscheinungen gegenüber übermächtig erscheinender nationaler und

1 Da in der genannten Programmanalyse die betriebliche Weiterbildung (nur) exemplarisch mit zehn Betrieben vertreten war (Schrader 2001), lässt sich daraus m.E. keine Aussage über das Volumen als Anteil des Gesamtangebots begründen.

internationaler Politiken, dass auch diese von Interessengruppen gestaltet und somit änderbar sind.

Zur Entwicklung Kultureller Bildung wurde erneut eine empirische Perspektive herangezogen. Aus der Erhebung in Berlin und Brandenburg berichtet *Wiltrud Gieseke* die Ausprägungen und Verbreitung kultureller Bildung. Sie konstatiert, dass die Aktivitäten nach wie vor umfangreich sind, jedoch nicht durchweg als Bildungsaktivitäten bezeichnet werden.

Diese inhaltlichen Fragestellungen sind in anderen Analysen unterschiedlich stark zum Tragen gekommen. Es schien daher sinnvoll, die jüngsten Erhebungen anderer Regionen als Kontrast zu unserer Arbeit aufzunehmen.

Anschlüsse von Region zu Region

Neben Schleswig-Holstein und den fünf neuen Bundesländern hat *Peter Faulstich* bereits 1991 ein Gutachten für Hessen vorgelegt. Dieses wurde 2005 durch ein neues Gutachten fortgeführt. Unter dem Stichwort Kontinuität durch Innovation legen die Autoren einige Empfehlungen vor. Diese werden jedoch kritisch in die „Megastrategie Lebenslanges Lernen“ eingeordnet.

Henning Feldmann und *Michael Schemmann* bereiten ihrerseits einige Ergebnisse der Erhebungen in Bochum auf. An eine Institutionenbefragung wird eine Sozialraumanalyse angeschlossen. Hier liegt keine Kontinuität der Erhebungen vor, daher suchen die Autoren den Vergleich mit der Bremer Programmanalyse und fordern vergleichend angelegte Erhebungen ein. Die Daten werden dann zu einer Sozialraumanalyse in Bezug gesetzt und ergeben so neue Einsichten.

Abschließend nimmt *Bernd Käpplinger* das die Untersuchungsform der Programmanalyse noch einmal methodisch in den Blick. Wie bis hier bereits deutlich wurde, unterliegen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen vielfältigen Abgrenzungsproblemen. Damit beginnt bereits die Frage, wer in Institutionen-, Anbieter-, Teilnehmenden- oder Programmanalysen einbezogen werden muss, um Steuerungswissen zu erheben. Auch ist unklar, welche Angebote unter welche Lernbereiche zu fassen sind. Dennoch ziehen Politik, Wissenschaft und Praxis großen Nutzen aus den wenigen Programmarchiven.

Die Bremer Expertise und mit ihr die Publikation vieler inspirierender Thesen, Ergebnisse und Innovationen soll der zukünftigen Gestaltung Lebenslangen Lernens in Bremen – und hoffentlich darüber hinaus – dienen. Mit etwas Glück gelingt es nun, im dritten Anlauf nach Schlutz und Nuissl 2001, nach Faulstich und Vespermann 2002 auch, in den kommenden Gutachten die Arbeiten anderer Regionen auf nachahmungsfähige Ansätze zu untersuchen und eventuell konsensfähige und praktikable Indikatoren zu identifizieren.

Eine solche Arbeit lebt von der Initiative des Auftraggebers – besonders Peter Beier – und der Bereitschaft der Interviewpartner/-innen von 37 Bremer Institutionen. Ihnen sei für das Vertrauen und die Energie gedankt, mit denen sie dieses Projekt ermöglicht und vorangetrieben haben. Die Workshopstruktur der Bremer Expertise erforderte zudem, dass viele Weiterbildungsakteure sich gesondert Zeit nahmen, um Indikatoren zu identifizieren und Ergebnisse auf ihre Plausibilität zu prüfen und zu ergänzen. Unter Bedingungen harter Mittelkonkurrenz ist diese Diskussion nicht selbstverständlich. Auch dafür sind wir allen Beteiligten großen Dank schuldig.

Die Workshops ergaben, dass viele Daten bereits erfasst werden, sodass wir mithilfe des Ressorts Weiterbildung die Freigabe vieler Daten für unsere Auswertungen erwirken konnten. Hierfür ist besonders dem Engagement von Marion Seevers und ihrem Team zu danken, die unsere wiederkehrenden Nachfragen geduldig und kompetent beantworteten.

Die Expert/-innen-Befragung erforderte die oft aufwendigen Terminvereinbarungen und die systematischen Niederschriften der Gesprächsnotizen sowie viele weitere Recherchen durch Andrea Linde und Eva Kubsch, denen ich dafür sehr danke.

Auch Lothar Krempel vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, der unsere Matrixdaten in Netzwerkgrafiken umwandelte, danken wir für seine kritische und kluge Beratung. Ebenso sind wir dem Betrieb i2dm, der einige Sonderauswertungen aus dem Datenmaterial des Landes Bremen beisteuerte, zu Dank verpflichtet. Für die angenehme Kooperation mit dem Verlag danken wir Frauke Gerdes.

Eva Kubsch hat das Projekt als studentische Mitarbeiterin über nun fast zwei Jahre begleitet und zum Schluss gemeinsam mit Benjamin Beck die Hauptlast der redaktionellen Arbeiten getragen. Beide sorgten für stets heitere Stimmung und durchaus ernsthafte Bereitschaft, immer neue Frühlingstage für die Weiterarbeit an diesem Band zu opfern. Auch dafür danke ich herzlich.

Literatur

Brödel, R.; Kreimeyer, J. (Hg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Dortmund.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission; Strukturplan für das Bildungswesen; Verabschiedet auf der 27. Sitzung d. Bildungskomm. am 13. Febr. 1970. Bonn.

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München, Wien.

- Faulstich, P.; Vespermann, P. (Hg.) (2002):** Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim u. a.
- Faulstich, P. (1991):** Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag d. Kultusministerkonferenz u. d. Bundesministeriums für Bildung u. Forschung (Hg.) (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Kreimeyer, J. (2004):** Lebensbegleitendes Lernen – zur informellen Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, R.; Kreimeyer, J. (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 43–62.
- Nuissl, E.; Schlutz, E. (2001):** Weiterbildungs-Evaluationen im Vergleich. In: Nuissl, E.; Schlutz, E.: Systemevaluation und Politikberatung (Hg.). Bielefeld, S. 9–75.
- Schaub, H.; Zenke, K. G. (2007):** Wörterbuch Pädagogik. Grundlegend überarb., aktualisierte u. erw. Neuausg., Originalausg.. München.
- Schrader, J. (2001):** Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nuissl, E.; Schlutz, E.: Systemevaluation und Politikberatung (Hg.). Bielefeld, S. 136–163.

Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens

ANKE GROTLÜSCHEN, EVA KUBSCH

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Vorstellung, Lebenslanges Lernen als feste Größe in Bremen zu verankern und auszubauen. Hierzu gab es in Bremen Mitte der Neunziger-Jahre eine breite Diskussion, die zum Einsatz einer Strukturkommission geführt hat. Diese publizierte einen Bericht (1995) sowie eine Sammlung vertiefender Expertisen (1995). Unter dem Titel „Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen“ (Körber/Kuhlenkamp/Peters/Schlutz/Schrader/Wilckhaus 1995) wurden vonseiten des Instituts für Erwachsenen-Bildungsforschung die Ergebnisse einer umfassenden Programmanalyse veröffentlicht. Kern der gesamten Analyse ist die Erfassung, Systematisierung und Auswertung des Weiterbildungsprogramms im Land Bremen. Methodisch fußt diese Analyse auf einer schriftlichen *Einrichtungsumfrage*, einer *Programmanalyse* und Sekundärauswertungen der *Weiterbildungsstatistik* (Strukturkommission 1995a; S. 13). Als Handlungsprogramm wird bei Übergabe des Berichts an die Senatorin hervorgehoben:

- „Die bremische Weiterbildung braucht größere Ressourcen für die Förderung, kann aber die vorhandenen Ressourcen auch besser nutzen.
- Die Zuständigkeiten für die bremische Weiterbildung bedürfen dringend der Bündelung und organisatorischen Vereinfachung.
- Ein zweistufiges Fördersystem soll die Weiterbildungsförderung öffnen und zugleich die Qualität sichern helfen.
- Der Qualitätssicherung dienen darüber hinaus verschiedene Unterstützungsstrukturen: von einer Neudefinition des Landesbeirates bis zur Nutzung der fachlichen Kompetenzen der Universität“ (Strukturkommission 1995a, S. VII).

Die hier vorgelegte Expertise steht also in einer Tradition. Die vielfältigen Ergebnisse und Empfehlungen sollen hier nicht en détail wiedergegeben werden, jedoch sollen die vier oben genannten zentralen Achsen auf Aktualität geprüft werden.

Die geforderte Erhöhung der Ressourcen ist nicht eingetreten und auch nicht absehbar, eher im Gegenteil: Zurzeit wird nach Kräften versucht, einer Halbierung der Mittel für die Programmfinanzierung nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz entgegenzutreten.

Auch die aktuell gültige Koalitionsvereinbarung fordert wieder die Bündelung der Zuständigkeiten. Das wird auch in dieser Expertise ein Thema bleiben, jedoch gehen wir – anders als die Strukturkommission – einen Schritt weiter. Unter dem Stichwort „Weiterbildung“ hat man seinerzeit offengelassen, welches Ressort zuständig sein solle. Unter dem heutigen Stichwort „Lebenslanges Lernen“ gewinnt die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen immens an Bedeutung, sodass u. E. die Bündelung im Bildungsressort, in enger Zusammenarbeit mit Hochschule und Schule, vonnöten ist.

Das geforderte zweistufige Fördersystem, das die Anerkennung der Träger und ihre Qualitätskontrolle neu regelt, ist in Kraft gesetzt worden.

Der Landesbeirat ist inzwischen in Landesausschuss und Förderungsausschuss untergliedert. Die geforderte Kooperation mit der Universität findet statt, hat jedoch keine formalisierte Grundlage. Die als Unterstützungsstruktur empfohlene Beratungsstelle ist bis heute nicht realisiert, auch fehlt eine zentrale Anlaufstelle. Immerhin: Durch Förderung des Bundes entstand ein Lernnetzwerk, durch Förderung der Europäischen Union könnte vielleicht eine Beratungsagentur realisiert werden.

Bemerkenswert ist also, wie lang der Vorlauf einiger Veränderungen offenbar sein muss, bevor die Zukunftstrends, die in den Expertisen erkannt und als Empfehlungen benannt wurden, zu Konsequenzen führen. Vor diesem Hintergrund muss man fragen, was eine erneute Expertise erreichen kann. Wir nehmen deshalb an, dass die Frage nach der „Zukunft“ eine *visionäre* Antwort erfordert, die erst in „mittlerer Zukunft“ (Faulstich 1990) zum Tragen kommt. Weiterhin gehen wir davon aus, dass die Daten in äußerst zugespitzter Form kommuniziert werden müssen, um Überzeugungskraft für Innovationen zu entwickeln. Darum haben wir vorgeschlagen, eine *indikatorengestützte* Analyse aufzubauen.

Somit begann – ausgehend von der Reihe von Gutachten und Untersuchungen auf Landes- und Bundesebene – eine bremische indikatorengestützte Erhebung. Dazu wurden in einem Workshop im Dezember 2006 relevante Indikatoren diskutiert. Deutlich wird, dass die Ergebnisse und Erfolge des bildungsrelevanten Handelns zunehmend kommuniziert werden müssen, während Schwächen im Sinne einer modernen Fehlerkultur zum Ausgangspunkt für Neuorientierungen dienen sollten. Die Tendenz in Richtung einer outputorientierten Steuerung wird dabei kritisch und konstruktiv begleitet: Wo „Output“ von Bildung sichtbar ist, sollte er u. E. auch berichtet werden. Wo „Output“ nicht erfasst werden kann, sollte u. E. auch kein sinnloser Druck erzeugt werden, fehlerhafte Messbarkeiten zu produzieren: Eine kirchliche Lebensberatung und ein politischer Diskurs dürfen nicht mit einer Erfolgsbescheinigung enden.

Lebenslanges Lernen: Begriff, Indikatoren und Begründung

Im Rahmen dieser Expertise verwenden wir den Begriff Lebenslanges Lernen als Oberbegriff für alle an die erste Schulbildung anschließenden Lernprozesse, seien sie kultureller, demokratischer, beruflicher oder allgemeiner Art. Sie umfassen formelle Bildungsprozesse (organisiert, mit staatlich anerkanntem Abschluss, z. B. Fachwirt) ebenso wie non-formale Bildungsprozesse (organisiert, mit nichtstaatlichem Abschluss, z. B. Zertifikat) ebenso wie informelle Bildungsprozesse (intentional, selbstorganisiert, ohne Abschluss) und implizites Lernen (nicht intentional, en passant, selbstorganisiert, ohne Abschluss). Im Zuge der Verschmelzung der Säulen des Bildungssystems schließen wir Querverbindungen zwischen Fachhochschulen, Berufsschulen, Weiterbildung und Hochschulen explizit ein.

Durch die *Indikatoren* sollen Hinweise auf den Zustand des Weiterbildungssystems gewonnen werden. Zugleich sollen sie die Diskussion um den modernen Ausbau der Weiterbildung anregen.

Vier Hauptindikatoren kennzeichnen das Szenario und werden nachstehend erläutert:

1. Clusterbildung und Kooperation
2. Brokerage und Beratung
3. Modularisierung und Durchlässigkeit
4. Finanzierung und Sparen

Erstens halten wir eine Profilierung von Anbietern für notwendig (insofern stimmen wir mit der These der institutionellen Differenzierung seitens der Strukturkommission überein (1995, S. 8). Fraglich ist allerdings die Umsetzung der „funktionalen Integration“ von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. Uns erscheint diese Differenzierung nicht mehr zeitgemäß, zugleich scheint die Integration auf mikrodidaktischer Ebene jedoch mangelhaft. Ergo ist eine künstliche Integration von Bereichen, die in den rechtlichen Regelungen getrennt behandelt werden, widersinnig. Eine Profilierung wäre insofern konsequenter. Dies dient in einer differenzierter werdenden Gesellschaft der fachlichen Spezialisierung und der Entwicklung von Fachkompetenz. Weiterhin könnte die Trägerlandschaft sich auf ihre jeweiligen Zielgruppen spezialisieren, um die Nachfrage adressatengerecht zu stimulieren. Dabei ist gleichzeitig eine ausgewiesene Kooperationen sinnvoll, die zur optimalen Ressourcennutzung ebenso dient wie zur Markttransparenz für Nachfragende. Als Teilindikatoren wurden abgeleitet:

- Kooperationsquote (Anteil gemeinsam ausgeschriebener Veranstaltungen laut Programmdatenbank) und Kooperationsintensität (Netzwerkanalyse)
- Profilbildung der Anbieter (Netzwerkanalyse), Konkurrenzdicke und stärkster Mitbewerber (Netzwerkanalyse)
- Durchführungsstruktur (Gründe für Veranstaltungsabsagen)

Zweitens ist es in einem unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt notwendig, Beratungsleistungen für die Adressaten vorzuhalten. Dies beinhaltet sowohl informationsbezogene Vermittlungsleistungen als auch Klärungshilfen hinsichtlich der jeweiligen Bildungsbiografie. Dadurch werden Fehlbesetzungen und Abbrüche vermieden, Kundenorientierung erhöht und die Effizienz des Weiterbildungssystems verbessert. Hier wurden folgende Teilindikatoren operationalisiert:

- *Innere und äußere Informationswege* (Zahl der Newsletter), *Informelle Kontaktgelegenheiten* (Zahl der Fachveranstaltungen)
- *Beratungsverständnis* (Kategorisierung der Expertenaussagen) und *Beratungsstruktur* (Anzahl der Beratungen und Formen der Dokumentation)
- *Informationsverhalten* der Adressaten (Prozent der Nennungen)
- *Beratungswert* (Prozent der Nennungen) und *Beratungspartner* (Prozent der Nennungen)

Drittens ist im Rahmen des Bildungssystemumbaus ein neues Verhältnis von Lernzeiten und Arbeitszeiten zu erwarten. Die Weichenstellungen auf europäischer Ebene sorgen für zunehmende Anerkennung von Leistungen über die Säulen des Bildungssystems hinweg. So können schulische Leistungen in der Weiterbildung angerechnet werden, Berufszeiten als Praktika in der Weiterbildung anerkannt werden und Weiterbildungsergebnisse als Studienleistungen eingebracht werden. Ein einmal erworbener Bachelorgrad wird zukünftig vielleicht nach einigen Jahren durch Weiterbildung ausgebaut und bei Gelegenheit durch einen Teilstudiengang ergänzt. Dies hat zur Folge, dass (tarifrelevante) Abschlüsse in einem lebensbegleitenden Baukastensystem erworben und verrechnet werden. Die Praxis steckt hier in den Kinderschuhen, erlaubt aber durchaus, das bremische System zum Pionier auszubauen. Der Stand der Modularisierung und der Durchlässigkeit ist insofern ein entscheidender Indikator für die Zukunftsfähigkeit eines Bildungssystems. Die Teilindikatoren wurden dementsprechend aufgebaut:

- *Modularisierungsquote* (Anteil modular buchbarer Angebote laut Programmdatenbank)
- *Intergenerationelle Durchlässigkeit* (Soziale Herkunft der Studierenden)
- Stand der Entwicklung *ECVET* (Beurteilung durch Expert/-innen)
- *ECTS-Anerkennungssumme* (anerkannte ECTS-Punkte in Fachhochschulen und Universitäten)
- *Kompetenzdiagnosen* (Anzahl und Abschlussart bei Prüfungen)
- Zertifikatsbedeutung und -erträge (Prozent der Nennungen)
- *Bekanntheitsgrad* der Kompetenzdiagnosen (Prozent der Nennungen)

Viertens weist die Expertise Finanzierung Lebenslangen Lernens (Timmermann u. a. 2004) darauf hin, dass Weiterbildung durch einen Finanzierungsmix getragen ist. Hier sind die Landesfinanzierung und die Aufstiegsfortbildungsförderung einerseits sowie die private Zahlungsbereitschaft, Darlehns- und Sparangebotsstruktur und der Stand der Sparvermögen zu berücksichtigen. Entscheidende Indikatoren sind zunächst die Effizienz eingesetzten Geldes – ausgedrückt in Kosten pro Teilnehmer-

unterrichtsstunde – und die Ausbaufähigkeit einzelner Gebiete – ausgedrückt in Sparkonten und Zahlungsbereitschaft der bremischen Bevölkerung. Für die Zukunft der bremischen Weiterbildung wird es darauf ankommen, dass Förderinstrumente genutzt und private Kofinanzierung bereitgestellt werden. Dabei tragen Staat und Bürger/-innen eine gemeinsame Verantwortung. Die Kompetenz zu gemeinsam verantwortetem Handeln muss sukzessive entwickelt werden. Daher wurden folgende Teilindikatoren gewählt:

- Angebotsstruktur zur privaten *Bildungskapitalvorsorge*
- Landesfinanzierung der Weiterbildung
- *Nutzung der Förderstruktur* jenseits des 30. Lebensjahres (AFBG-Jahressumme)
- Verantwortungszuweisung (Prozent der Nennungen)
- Weiterbildungspriorisierung (Kinofrage, Prozent der Nennungen)
- Spartätigkeiten (Ausbildungs-, Studien- oder Weiterbildungssparkonten)
- Transferquote (Anteil der an Dritte transferierenden Befragten)

Die Wahl der Indikatoren impliziert ein *Prozessmodell Lebenslangen Lernens*, bei dem suchende Erwachsene – wenn sie sich nicht selbst zurechtfinden – durch eine Agentur an geeignete Angebote gelangen. Dazu muss der Agentur das Gesamtangebot vorliegen (am besten in Form einer wohlgepflegten Datenbank). Weiterhin impliziert das Prozessmodell, dass die Lernenden zumindest in der beruflichen Weiterbildung Module vorfinden, die separat gebucht und zertifiziert werden. Um den Wert der Module zu erhöhen, sind diese bei anderen Trägern und Hochschulen wiederum anzuerkennen. Nicht zuletzt ist den Interessent/-innen zu wünschen, dass ihre Sparkasse ihnen ein interessantes Bildungssparangebot unterbreitet oder sie ggf. auch Bundesförderung dafür erhalten. Alternativ sollten sie über Förderungsmöglichkeiten unterrichtet werden.

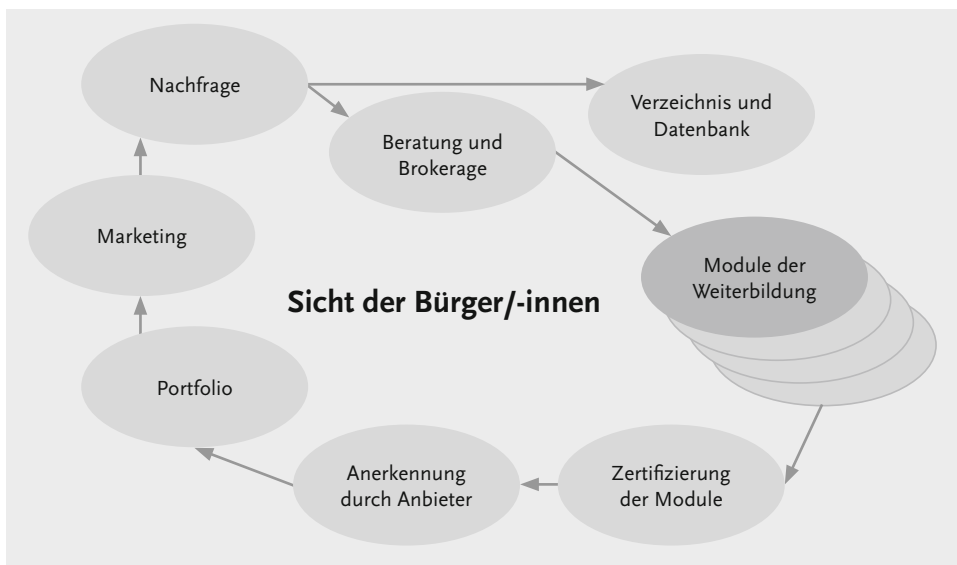


Abb. 1: Prozessmodell Lebenslangen Lernens

Andererseits ist bei Angeboten der allgemeinen und politischen Weiterbildung sicherzustellen, dass sie sich an die breite Masse wenden und für demokratische und allgemeine Grundbildung sorgen. Diese Ziele des Gemeinwohls und des öffentlichen Interesses sind vorrangig aus öffentlichen Mitteln zu finanzieren.

Erhebungsverfahren und Auswertungsprozess

Nach der Indikatorendefinition und der Datenerhebung wurden die Daten mit den Trägern erneut debattiert. Dies diente vor allem der Einschätzung der Datenqualität. In einigen Bereichen wurden Nacherhebungen vorgenommen, in anderen Gebieten konnten präzisere Bestimmungen der Aktualität und Reichweite von Landesdaten gewonnen werden. Das Datenmaterial setzt sich zusammen aus:

- Mitgliederbefragung der Arbeitnehmerkammer (n = 700 Befragte)
- Telefonische Expert/-innen-Befragung (n = 37 Expert/-innen)
- Schriftliche Nacherhebung (Kooperationsfragebogen) (n = 21)
- Landesstatistik Weiterbildung (n = 56.000 Fälle)
- Landeszusammenstellung Finanzierung (1998 und 2004)
- Extrakten aus der Programmdatenbank (n = 11.000 Veranstaltungen)
- Extrakten aus der Landes- und Bundesstatistik AFBG (sog. „Meisterbafög“)
- Extrakten aus dem Mikrozensus
- Extrakten aus der 17. DSW-Sozialerhebung
- Einzelrecherchen, z. B. zu Durchlässigkeitsprojekten, rezipierten Newslettern, Spar- und Darlehnsformaten, Arbeitsamtsfinanzierungen etc.

Die Erhebungsteile sollen hier kurz charakterisiert werden. Deutlich wird, dass anstelle einer großen eigenen Erhebung nunmehr stärker auf eine Zuspitzung auf Basis vorhandener Daten gesetzt wird. Dies entspricht dem Vorgehen im Bericht „Bildung in Deutschland“ und ist unseres Wissens auch zentrale Stoßrichtung der Diskussion um ein „Regionales Bildungsmonitoring“. Wir versuchen somit, Wege aufzuzeigen, um zukünftig mit weniger Aufwand zu einem turnusmäßigen Monitoring zu gelangen. Daher legen wir hier nun die Vorgehensweise offen und schätzen die Wiederholbarkeit der Datengenerierung ein.

Mitgliederbefragung der Arbeitnehmerkammer (n = 700 Befragte)

Besondere Chancen fanden wir in der turnusgemäßen Mitgliederbefragung der Arbeitnehmerkammer, in der 700 Personen als Stichprobe aus der Grundgesamtheit von 290.000 Arbeitnehmer/-innen gezogen werden. Die Arbeitnehmerkammer unterstützte den Forschungsprozess, indem sie in der Novemberbefragung 2006 gesonderte Fragestellungen einfügte.

Die repräsentative Befragung wurde Ende 2006 telefonisch von der „Konkret Marktforschung“ umgesetzt. Die Befragung ist – sofern die Kammer dies unterstützt – in Abständen wiederholbar.

Telefonische Expert/-innen-Befragung (n = 37 Expert/-innen)

Fragenteil

Indikator I: Clusterbildung & Kooperation

Profilbildung der Anbieter & stärkster Mitbewerber

1. Wie definieren Sie Ihre Zielgruppe?
2. Wie würden Sie das Profil Ihrer Einrichtung kennzeichnen?
3. Wer sind Ihrer Meinung nach Ihre stärksten Mitbewerber?
4. Wenn Sie in letzter Zeit Veranstaltungen abgesagt haben, welche waren die Absagegründe?

Indikator II: Beratung & Brokerage

Verständnis von Lernberatung bei Einrichtungen

1. Auf welche Weise führen Sie Lernberatung durch? (Termine? Wie entsteht das Gespräch; auf welchem Wege kommen die Interessenten zur Beratung?)
2. Was macht Ihrer Meinung nach eine gute Lernberatung aus? (Ablauf und Ziel)
3. Dokumentieren Sie die Lernberatungen? (zeitl. Umfang, Anzahl)
Können wir ggf. Einsicht nehmen?

Indikator III: Durchlässigkeit & Module

Kompetenzdiagnostik (formale Prüfungen incl. ECDL, Anzahl Zertifizierungen informellen Lernens incl. ProfilPASS) -> Prüfungszahlen, Art der Zertifikate, größere Zertifizierungssysteme?

1. Arbeiten Sie mit größeren Zertifizierungssystemen? (z.B. ECDL European Computer Driving License, Europäischer Referenzrahmen bzw. Portfolio für Sprachen; ProfilPASS, KODE)
2. Welche Art von Zertifikaten bieten Sie an für
 - a. informelles Lernen (z.B. ProfilPASS)
 - b. formelles Lernen (z.B. ECDL)
3. Wie viele Prüfungen führen Sie pro Jahr ca. durch?

Abb. 2: Leitfaden der Expert/-innen-Befragung

Auf Basis einer ersten Zusammenkunft wurden Interviewpartner verschiedenster Einrichtungen des Lebenslangen Lernens gewonnen. Insgesamt 37 Expert/-innen waren bereit, telefonisch und zeitnah Auskunft zu geben.² Darunter sind die anerkannten Träger der Weiterbildung, jedoch auch viele Akteure mit Spezialprofilen. Diese besondere Bandbreite stellt einen großen Gewinn für die Expertise dar. Nichtsdestotrotz

2 Für die zeitraubende und anspruchsvolle Durchführung der Interviews danken wir besonders Andrea Linde und Eva Kubsch.

muss einschränkend gesagt werden, dass diese Erhebung keineswegs das Format der ehemaligen Programmanalyse (Körper, Kühlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader, Wilckhaus 1995) erreicht, der die Programme von insgesamt einhundert Anbietern zugrunde liegen. Hier zeigt sich das besondere Problem von Institutionenanalysen: Weiterbildung findet allortorts statt, nicht nur in dafür ausgewiesenen Einrichtungen.

Befragte Einrichtungen	
1	Akademie des Handwerks Bremerhaven
2	Akademie Überlingen
3	AWO-Akademie
4	Belladonna
5	Berufsförderungszentrum der Handwerkskammer Bremen
6	Berufsbildungswerk DGB
7	Bildungsgemeinschaft Arbeit und Leben Bremerhaven e.V.
8	Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Bremen
9	Bildungswerk des Landessportbundes Bremen
10	Bildungswerk der Katholiken
11	Bildungszentrum der Wirtschaft (BWU)
12	Bremer Institut für Handel und Verkehr
13	Bremer Umwelt Beratung
14	Bremer Volkshochschule
15	DEKRA Akademie
16	Deutsche Angestellten Akademie Bremen
17	Deutsche Außenhandels- u. Verkehrs-Akademie
18	Deutscher Evang. Frauenbund
19	Erwachsenenschule
20	Evangelisches Bildungswerk Bremen
21	Frauen Computer Zentrum
22	Frauen in Arbeit und Wirtschaft
23	Frauen-Erwerbs- u. Ausbildungsverein
24	Haus der Wissenschaft
25	InCoTrain/HWK Bremerhaven
26	Inlingua Language Center
27	Institut für Berufs- u. Sozialpädagogik
28	Landeszentrale für politische Bildung
29	Naturschutzbund Deutschland
30	Paritätisches Bildungswerk
31	Schule für Weiterbildung
32	Stadtbibliothek Bremen
33	Technikerschule Bremen
34	VHS Bremerhaven
35	Wirtschafts- und Sozialakademie Bremen
36	Wirtschafts- und Sozialakademie Bremerhaven
37	Zentrum für Weiterbildung an der Uni Bremen

Abb. 3: Tabelle der befragten Institutionen

Schriftliche Nacherhebung (Kooperationsfragebogen) (n = 21)

In welcher Form kooperieren Sie mit anderen Einrichtungen?

Träger	Keine Kooperation	Sozialpolitische Kooperation	Gemeinsame Veranstaltungen	Gemeinsame Projekte
Akademie des Handwerks				
Akademie Überlingen				
AWO-Akademie				
Belladonna				
BfZ der Handwerkskammer, BHV				
BfW des DGB				
Bildungsgemeinschaft Arbeit u. Leben, BHV				
Bildungsgemeinschaft Arbeit u. Leben, Bremen				
Bildungswerk des Landessportbundes				
Bildungswerk der Katholiken				
Bremer Institut für Handel und Verkehr				
Bremer Umweltberatung				
Bremer Volkshochschule				

Träger	Keine Kooperation	Sozialpolitische Kooperation	Gemeinsame Veranstaltungen	Gemeinsame Projekte
DEKRA Akademie				
Deutsche Angestellten Akademie (DAA)				
Deutsche Außenhandels- und Verkehrsakademie				
Deutscher Evangelischer Frauenbund				
Erwachsenenschule				
Evangelisches Bildungswerk Bremen				
Frauen Computer Zentrum				
Frauen in Arbeit und Wirtschaft				
Frauen Erwerbs- und Ausbildungsverein				
Haus der Wissenschaft				
Inlingua Language Center				
Institut für Berufs- und Sozialpädagogik IBS				
Landeszentrale für politische Bildung				
Paritätisches Bildungswerk				
Schule für Weiterbildung				
Stadtbibliothek				
Technikerschule Bremen				
VHS Bremerhaven				
WISOAK, Bremen				
WISOAK, Bremerhaven				
ZWB der Uni Bremen				
Bildungszentrum der Wirtschaft BWU				
Naturschutzbund				

Abb. 4: Nacherhebung Kooperationsbogen

Die Nacherhebung wurde von immerhin 21 der 37 Institutionen zurückgesandt. Sie zeigt, dass die im Weiterbildungsgesetz eingeforderte Kooperation durchaus eingelöst ist. Die Daten wurden mit Ziffern codiert, wobei wir die Kooperation in gemein-

samen Projekten als stärkste Form der Kooperation gewichtet haben, die Kooperation bei Veranstaltungsangeboten als mittlere Form und die Kooperation in Gremien als niedrigste Intensität. Letzteres muss so nicht der empirischen Realität entsprechen, war aber notwendig, um differenzieren zu können. Viele Akteure sind Mitglied in zwei großen Zusammenschlüssen, sodass hier zwischen aktiven Bündnissen und latenter Gremienmitgliedschaft nicht unterschieden werden kann. Deshalb unterstellen wir, dass die Gremienkooperation an sich zunächst eine weniger intensive Form darstellt. Die Gewichtungen wurden mit Zahlen codiert und als Excel-Matrix an das Max-Planck-Institut in Köln übergeben. Die dortigen Partner generieren aus der Matrix die unten abgebildete Netzwerkgrafik. Diese Erhebung und Auswertung sind relativ kostengünstig wiederholbar, müssten aber u. E. in Zukunft mehr Anbieter umfassen, darunter auch kommerzielle und betriebliche Anbieter.

Landesstatistik Weiterbildung (n = 56.000 Fälle)

Mit Unterstützung der Bildungsbehörde konnten wir die Daten der Landesstatistik Weiterbildung verwenden. Die aktuellsten erfassten Daten beziehen sich auf das Jahr 2004. Aufgrund der guten Zusammenarbeit war es möglich, die vollständige Datei in SPSS zu transferieren, um hier einzelne Bereinigungen und Plausibilitätsprüfungen vorzunehmen. Die überprüften Daten wurden ausschließlich nach Schulabschluss der Teilnehmenden, Geschlecht und Anbieter tabelliert. Neu ist die Kreuztabellierung von Schulabschluss und Anbieter, die aufzeigt, welche Bildungsniveaus bei welchem Anbieter dominieren. Hier fällt umgehend auf, dass die Daten nicht die gesamten Teilnehmenden abbilden, weil die hauseigenen Berichtslegungen zum Teil das Doppelte der in der Landesstatistik erfassten Teilnehmerzahlen ausweisen. Die schon 1995 (Strukturkommission 1995a, S. 15) monierte Lückenhaftigkeit der Daten ist insofern auch heute nicht überwunden. In der Regel klagen die Träger über den Aufwand der jährlichen Erfassung. Es ist insofern zu diskutieren, ob man die Erfassung auf einen Dreijahresrhythmus absenkt und damit die Datenqualität und Verwertbarkeit erhöht.

Zudem waren die Daten bisher rein deskriptiv berichtet und kreuztabelliert worden. Die Werte konnten zu keiner anderen Größe in Beziehung gesetzt werden. Dieser Problematik sind wir mit einem Benchmarking entgegengetreten. Mit einigen leicht auf andere Regionen übertragbaren Berechnungen ließen sich Quoten ermitteln, die eine Diskussion im Verhältnis zum Berichtssystem Weiterbildung erlauben (s. u.).

Diese Erhebungsteile erbringen Wege, die vorhandenen Daten zu aggregieren und zu relativieren. Die Verfahrensweisen sollten dann an das Ressort übergehen, sodass von dort mit den eigenen Daten ein regulärer Bericht erstellt werden kann, der zu gegebener Zeit auch in ein regionales Bildungsmonitoring einmündet.

Landeszusammenstellung Finanzierung (1998 und 2004)

Wesentlich komplexer als die Erfassung und Einordnung der Teilnahmestruktur ist die Finanzierungsstruktur. Hier ist es ohne internes Wissen der verschiedenen Ressorts unmöglich, zu aussagekräftigen Daten zu gelangen. Es gab in den Jahren 1998 und 2004 ressortübergreifende Arbeitsgruppen, die die Finanzlage zusammengestellt haben. Wir nehmen auf diese Daten Bezug und berichten daraus einzelne Werte, von denen wir annehmen, dass sie als Indikator für hohe oder niedrige Effizienz gelten können. Diskutiert man Effizienz, genügt nicht allein eine Beschreibung des Input oder des Ergebnisses, sondern es ist das Ergebnis in ein Verhältnis zum Input zu bringen. Die zentrale Kennzahl ist der Förderbetrag pro Teilnehmer/-innen-Unterrichtsstunde. Weiterhin ist die Drittmittelquote relevant.

Extrakte aus der Programmdatenbank (n = 11.000 Veranstaltungen)

Wir haben von einer Programmanalyse abgesehen, da sie erstens in der Kürze der Zeit unmöglich war, zweitens aber im selben Erhebungszeitraum eine Analyse von Schrader u. a. durchgeführt wurde. Insofern hielten wir es für sinnvoll, komplementär zu arbeiten. Das hat zur Folge, dass wir lediglich Extrakte aus der Programmdatenbank in Auftrag gegeben haben. Diese Analysen wurden vom Datenbankbetreiber zugeliefert. Wir haben Plausibilitätsprüfungen vorgenommen und können an der Berechnung keine Zweifel anmelden, allerdings ist auch die Datenqualität der Programmdatenbank unzureichend, z. B. sind Modularisierungen und Kooperationen uneinheitlich erfasst. Die Datenbank wird teilweise über Schnittstellen aus Trägerdatenbanken und teilweise über die Landessoftware gespeist. Diese verschiedenen Zulieferungswege führen zu Mängeln in der Auswertbarkeit.

Eine Reihe weiterer Daten wurden uns auf Anfrage zugeliefert. Es handelt sich um Auszüge aus regulären Statistiken:

- Extrakte aus der Landes- und Bundesstatistik AFBG (sog. „Meister-BAföG“)
- Extrakte aus dem Mikrozensus
- Extrakte aus der 17. DSW-Sozialerhebung

Diese Daten liegen systematisch vor, können also turnusgemäß abgefragt werden und zu Berichtsdaten verdichtet werden.

Einzelrecherchen, z. B. zu Durchlässigkeitsprojekten, rezipierten Newslettern, Spar- und Darlehnsformaten, Arbeitsamtsfinanzierungen vervollständigen das Bild.

Ergebnisse: Mittlere Systematisierung im Umbruch

Die quantitative Leistungsfähigkeit eines Weiterbildungssystems bemisst sich an der Zahl der Teilnehmenden und der Zahl der Unterrichtsstunden. Die bremischen Einrichtungen haben laut Landesstatistik im Jahr 2004 knapp 250.000 Unterrichtsstunden abgehalten, die sich allerdings auf die Träger sehr unterschiedlich verteilen. Wie an der Grafik ersichtlich, stellen die beiden Volkshochschulen Bremerhaven (VBH) und Bremen (VHB) sowie die Wirtschafts- und Sozialakademie mit ihren Dependancen (WSA) den Löwenanteil des durchgeführten Angebots.

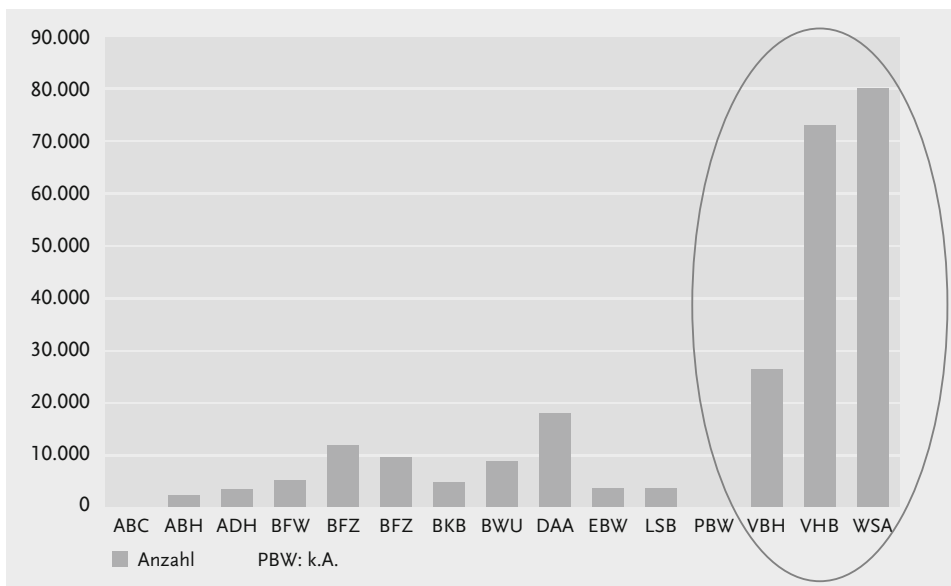


Abb. 5: Anteil der Einrichtungen an den USTD

Hier ist zu berücksichtigen, dass die Landesstatistik Weiterbildung lediglich die Daten der 13 anerkannten und geförderten Träger berichten kann. Die Programmdatenbank (Lernportal) enthält 11.000 Veranstaltungen; wenn man durchschnittlich 45 Unterrichtsstunden pro Veranstaltung annimmt (s. u.), käme man auf etwa das Doppelte an öffentlich zugänglichen Unterrichtsstunden (495.000). Hinzu kommen all jene Veranstaltungen, die öffentlich zugänglich, aber nicht im Lernportal erfasst sind.

Clusterbildung und Kooperation (I1)

Die Kooperationsquote, gemessen als Anteil der gemeinsam ausgeschriebenen Veranstaltungen im Verhältnis zu den insgesamt angebotenen Veranstaltungen laut Programmdatenbank liegt bei 4 % (Extrakt aus der Programmdatenbank).

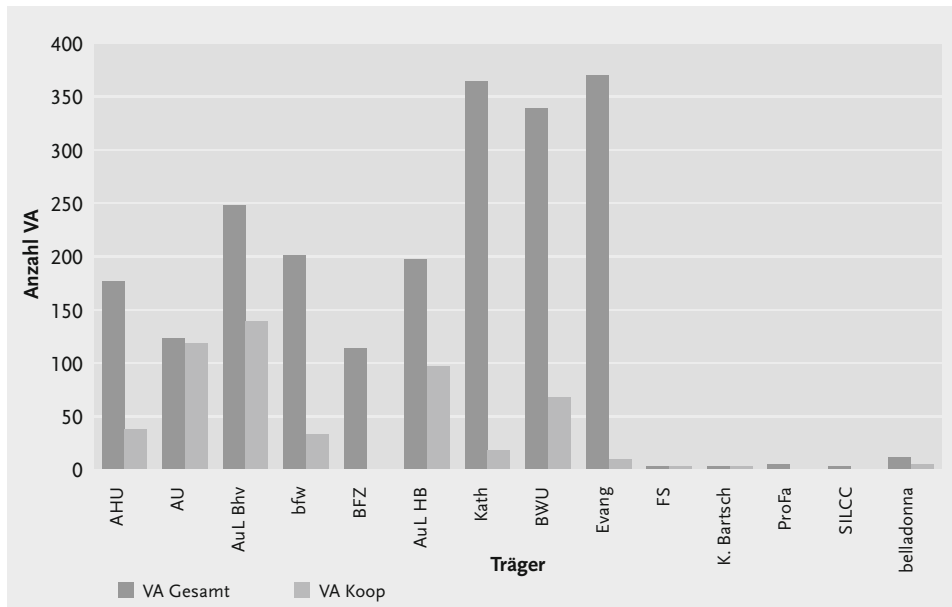


Abb. 6: Kooperation lt. Lernportal

Es fällt auf, dass die großen Träger – die Wirtschafts- und Sozialakademie sowie die Volkshochschulen – keine Kooperationen ausweisen. Das hat zunächst den Grund, dass die dort erfassten Daten das Feld „Kooperation“ nicht führen, insofern keine Erfassung von Kooperationen stattfindet. Weiterhin ist aber zu vermuten, dass die zwei ubiquitären Anbieter es weniger nötig haben, extern zu kooperieren, da sie relevante Fachpartner bereits intern finden können. Auch ist zu prüfen, ob Kooperation hier zu einer Win-win-Situation führt oder ob nur ein kleinerer Träger im Windschatten des großen Trägers Vorteile erfährt. Das zeigt sich auch im Vergleich der zwei Säulen: Die Anteile von Kooperationsveranstaltungen – von den beiden kooperativen Trägern Arbeit und Leben Bremen und Bremerhaven einmal abgesehen – steigen, je kleiner der Anbieter ist. Etablierte Träger kooperieren im Verhältnis zu ihrem Gesamtangebot deutlich weniger. Kooperation stärkt also offensichtlich die kleineren Träger.

Nun ist Kooperation jedoch mehr als lediglich die Veranstaltungsausschreibung in zwei Programmkatalogen. Die Dichte der Kooperation wurde wegen der schwierigen Datenlage und wegen des unklaren Begriffs noch einmal anders erhoben. Dabei haben wir unterschieden zwischen drei Stufen:

- Wert 1: Sozialpolitische Kooperation, z. B. gemeinsame Vertretung des Gebiets in Ausschüssen, Verbänden und Gremien
- Wert 2: Veranstaltungskooperation, z. B. gemeinsamer Einkauf, Raumnutzung, Werbung
- Wert 3: Projektkooperation, z. B. gemeinsame Antragstellungen und Umsetzung

Die Träger erhielten einen Matrixfragebogen, auf dem sie für jeden anderen Träger angeben konnten, ob und in welcher Weise sie kooperieren. Die Daten wurden als Excel-Matrix erfasst und an das Max-Planck-Institut in Köln übergeben. Dort wurden nach einer Plausibilitätsprüfung mit der Software NetVis Netzwerkgrafiken erstellt.

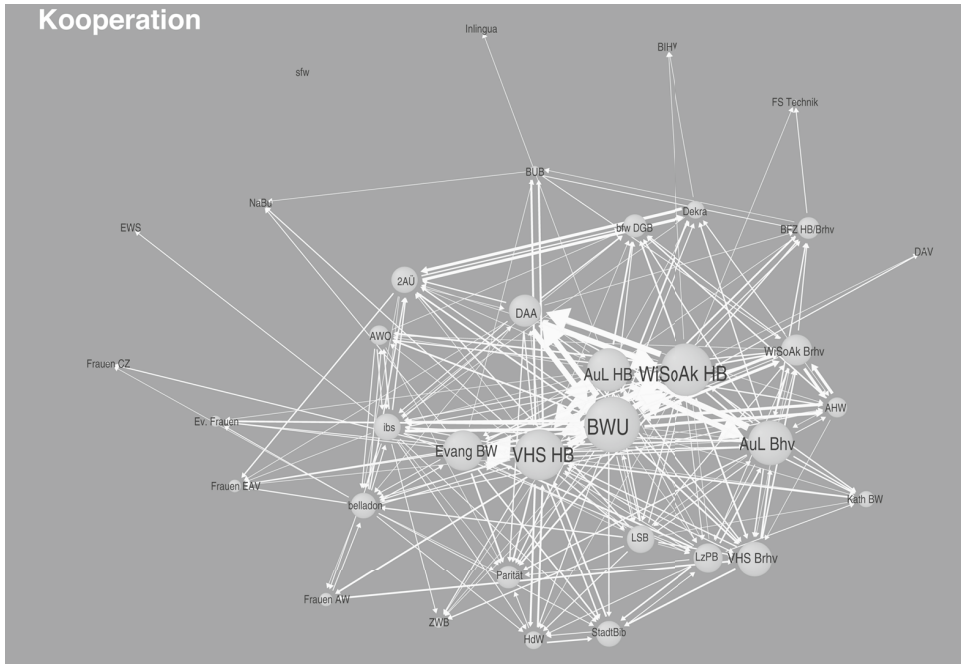


Abb. 7: Kooperationsnetzwerk

Aus den Daten wird deutlich, dass sich die Weiterbildungslandschaft in Form eines Oligopols strukturiert. Die Knotendicke weist auf die Anzahl abgehender und ankommender Kanten hin und enthält keine Aussage über die reale Größe des Akteurs. Die Kantendicke enthält die Intensität der Kooperation, gemessen in der Summe der Kooperationsbeziehungen und ihrer Wertigkeit (1, 2 oder 3). Ein Träger A, der mit einem anderen B sowohl sozialpolitische (Wert = 1) als auch Projektkooperationen (Wert = 3) unterhält, wird mit einem Pfeil von A nach B in einer Kantenstärke entsprechend einem Gesamtwert von 4 abgebildet.

Insgesamt zeigte sich eine dichte Kooperation in Form eines Oligopols mit einem Innenkreis aus sechs *zentralen multilateral verbundenen* Akteuren, einem zweiten Ring aus *polylateral angebundenen* Aktiven und einem Außenring aus *bilateralen* Kooperanten.

© Lothar Krempel, Max Planck Institute for the Study of Societies, Cologne
<http://www.mpi-ig-koeln.mpg.de/~lk/netvis.html>



Eines der zentralen, hartnäckig wiederholten Argumente gegen die Weiterbildungslandschaft besteht in der trügerischen Annahme, es gäbe sogenannte Doppelangebote. Richtig ist, dass mehrere Träger dieselben Themen anbieten, z. B. Standardsoftware. Bei entsprechenden Bedarfen ist das schlichtweg sinnvoll. Fraglich ist lediglich, ob es zu Mitnahmeeffekten vonseiten zahlungskräftiger Kunden kommt, die eigentlich auch ohne Fördermittel ihre Weiterbildung zahlen würden.

Dennoch besteht Bedarf, das Weiterbildungsnetzwerk hinsichtlich seiner Segmentierung zu betrachten. Bei zwei ubiquitären Großanbietern und über dreißig teils mittleren, teils kleinen weiteren Trägern ist die klassische Einschätzung, die Landschaft teile sich in kaufmännische, gewerblich-technische, politische und ubiquitäre Anbieter, problematisch. Auch entwickeln sich gegenwärtig ganz neue Profile, z. B. hinsichtlich der Integration von Bürger/-innen mit Migrationshintergrund. Um ein Bild der Landschaft zu gewinnen, wurden die Expert/-innen telefonisch nach ihrem Profil, ihren stärksten Mitbewerber/-innen und ihrer Zielgruppe befragt. Die Frage nach der Zielgruppe wurde in eine Matrix umgesetzt und durch das Max-Planck-Institut zu einer Netzgrafik aufbereitet. Anhand der Netzgrafik lässt sich die Konkurrenz der Akteure um dieselbe Kundschaft ablesen. Die Kantenstärke ist in diesem Netzwerk nicht von Bedeutung. Die Position der Akteure drückt Ähnlichkeit und Unähnlichkeit bezüglich der Zielgruppen aus. Die Knotendicke repräsentiert die Anzahl abgehender Verbindungen, hier also die Ausdifferenzierung der Zielgruppen.

Die Mittelposition der VHS Bremen und der beiden „Arbeit und Leben“ Bremen und Bremerhaven zeigt somit zunächst, dass die Befragten eine differenzierte Antwort auf die Frage nach ihren Zielgruppen geben. Trotzdem ist der Cluster von Arbeit und Leben, VHS, Parität, Stadtbibliothek, Katholischem Bildungswerk und Landessportbund ein inhaltlich unterfütterter Cluster. Die Nähe entsteht durch eine ähnliche Benennung von Zielgruppen. Die Randposition der VHS Bremerhaven erklärt sich durch ihre genauere, aber bescheidenere Ausrichtung auf Bildungsferne, Migranten und Migrantinnen und Menschen mit Behinderung. Das Profil der Bremerhavener VHS ist insofern zwar ubiquitär, jedoch mit einer Neigung zu bildungsbenachteiligten Gruppen. Diese Position stimmt mit der Teilnahmepopulation laut Landesstatistik überein.

Gegenüber diesem Cluster ist die Konstellation um die beiden Wirtschafts- und Sozialakademien mit dem Bildungswerk der Wirtschaft Unterweser, dem Berufsfortbildungswerk des DGB und dem BFZ der Handwerkskammer Bremen etwas anders aufgestellt. Hier dominieren sichere berufliche Angebote, daher auch die unmittelbare Nähe zur Zielgruppe der Arbeitssuchenden und Betriebe. Differenzieren lässt sich nach den Berufssparten. Deutlich wird, dass soziale Berufe (z. B. Altenpflege) eine spezifische Sparte bilden.

Netzgrafiken stellen keine abschließenden Landschaftsbeschreibungen dar, sondern dienen dazu, die Auseinandersetzung über eigene und fremde Positionen zu stimulieren. Am Beispiel der DAA lässt sich zeigen, wie die Hinweise für eine klarere

Marktpositionierung aus einer Netzgrafik entnommen werden können. Vorausgesetzt, die Zielgruppenangabe trifft das Profil auf zutreffende Weise – was nicht der Fall sein muss –, dann ist die Position im freien Raum zwischen Betrieben, Fachkräften, Senior/-innen, Berufsrückkehrer/-innen, Rehabilitation und Existenzgründung möglicherweise etwas zerrissen. Gleichzeitig ziehen Rehabilitation und Senior/-innen den Träger aber aus der (zu) dichten Konkurrenz mit anderen kaufmännisch orientierten Trägern heraus und geben ihm eine etwas freiere Position im Markt. Hier bietet sich eine Kooperation und Nischenbesetzung gemeinsam mit dem Landessportbund an.

Weiterhin ist die Profilbildung der Anbieter eine regionale Angelegenheit. Die Frage nach dem stärksten Mitbewerber zeigt deutlich, dass ein bremisches Netz und ein Bremerhavener Duo sich als Konkurrenz wahrnehmen. Die Profilähnlichkeit von WiSoAk Bremen und Bremerhaven ist insofern keine Konkurrenz um Nachfragende, da es sich bei der Weiterbildung überwiegend um einen *regionalen Markt* handelt.

Die Durchführungsquote von Veranstaltungen – abgesagte Veranstaltungen als Anteil der durchgeführten Veranstaltungen – erwies sich als nicht dokumentiert und daher nicht erfassbar. Die Träger nennen aber in der telefonischen Befragung typische Gründe für Veranstaltungsabsagen. Die 37 befragten Expert/-innen äußern sich wie folgt:

Durchführung & Gründe für Absagen

von 37 Befragten nennen (Doppelnennungen mgl.):

- 24 – mangelnde TN-Zahl: Neue Angebote müssen sich einlaufen,
TN sind im Betrieb nicht mehr abkömmlich
- 8 – erkrankte Dozent/-in, hier aber häufig Vertretungsregelung,
also keine Absage
- 16 – keine bzw. seltene Absage

Abb. 9: Durchführung und Gründe für Absagen

Es gehört offenbar zum Qualitätsmanagement und zum Selbstverständnis der Anbieter, dass keine oder nur minimale Stundenausfälle eintreten – anders als beim Schulunterricht. Allerdings werden bei mangelndem Anmeldestand auch Veranstaltungen abgesagt.

Brokerage und Beratung (I2)

Auch dieses Themengebiet ist modern, ohne neu zu sein. Die Strukturkommission empfahl 1995 eine Informationszentrale und eine gemeinsame Datenbank (1995, S. 56). Andere Bundesländer verfügen seit Langem über kontinuierliche Weiterbildungsberatung und zentrale Datensammlungen, z. B. Weiterbildung Hamburg. Die

Akteure in Bremen drängen dementsprechend darauf, ihrerseits eine Beratungsagentur zu errichten. Dabei sind die Aufgaben doppelt: Eine Agentur muss die Aufgabe eines Informationsbrokers übernehmen, also Daten zusammenführen und in Pas-sung bringen mit anderen Akteuren. Weiterhin ist bei gegebener Intransparenz des Bildungsmarktes (Faulstich/Gnahs/Seidel/Bayer 2002) und bei mangelnder Selbstlernkompetenz einiger Bevölkerungsteile (Grotlüschen/Brauchle 2006) auch Lern- und Bildungsberatung vonnöten. Gleichzeitig ist eher unklar, wie viel Beratungsleistung bisher ohnehin vorgehalten wird, welche Formen hier auftreten und wie sie dokumentiert werden.

Hinsichtlich der Informationswege kann in Bremen von einer recht guten Vernetzung gesprochen werden. Das Lernportal betreibt einen Informationsdienst mit über 1000 Abonnenten (laut Betreiberaussage). Zudem informieren die Einrichtungen ihre Klientel mit eigenen Newslettern. Über zehn überregionale Newsletter werden rezipiert, wobei ein Schwerpunkt bei E-Learning-Newslettern liegt.

Überregionale Newsletter

- COMPUTERWOCHE Jobs+Karriere
- Newsletter
- Forum DistancE-Learning
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung f-bb
- Global Learning Newsletter (Telekom)
- Google Alert – weiterbildung
- Infoservice – Weiterbildungs-Know-how (Managerseminare)
- LOG IN Uni Jena
- NA BIBB
- Newsletter der Online-Messe eLearning-expo
- nordmedia eLearning Newsletter
- Weiterbildung Hamburg e.V.
- www.elearningpapers.eu

Abb. 10: Überregionale Newsletter

Eine Aufzählung informeller Kontaktgelegenheiten (Veranstaltungen, Gremien) erübrigte sich, da der Informationsfluss außer Frage stand. Allerdings fehlt eine Informationssystematik hinsichtlich der Trends, Angebote, Zertifizierungen und Marktentwicklungen, sodass ein/e Weiterbildungsberater/-in nicht auf Kennziffern oder Ähnliches zurückgreifen könnte. Den Berater/-innen bleibt also nur die Möglichkeit, über das Angebot und über formale Anschlussmöglichkeiten zu beraten. Die Beratungsstruktur wäre insofern eher informations- als laufbahnenorientiert.

Beratungsgespräche entstehen laut Expert/-innen-Befragung in allen Stadien des Kundenkontakts.

Wann und wo entsteht ein Beratungsgespräch?

- Erstkontakt (v. a. telefonisch)
- Seminarverlauf, vor Ort (v. a. Lernprozessberatung)
- B2B (zwischen Träger und BAuS)
- Auf Initiative der Kammern bei den Betrieben
- Nachbereitung (Was kommt nach der WB?)

Abb. 11: Beratungsgespräch

Deutlich ist also, dass quasi en passant ständig *informelle Beratung* stattfindet, die analog zum informellen Lernen nur schwer zu erheben ist und bei Definitionsversuchen so mäandert, dass die Analogie auch auf den Begriff auszuweiten ist: Offenbar herrscht in der Praxis neben einem entgrenzten Lernbegriff auch ein entgrenzter Beratungsbegriff.

In der Expert/-innen-Befragung ging es daher zunächst um die Erfassung des Verständnisses von Lernberatung – sowohl im Hinblick auf den Terminus (Lern- oder Bildungsberatung) als auch in Bezug auf das, was für die Güte von Lernberatung maßgeblich ist. Begrifflich gesehen unterschied sich das *Verständnis von Lernberatung* zwischen den verschiedenen Einrichtungen sehr. Daher wäre es sinnvoll, eine Vereinheitlichung der Termini (Lernberatung, Bildungsberatung, Einstufungsberatung, Informationsgespräch und Betriebsberatung) herzustellen, mit der Zielsetzung einer besseren Markterschließung.

Dabei bietet es sich an, die gegenwärtige Theorielage stärker einzubeziehen, etwa die begriffliche Unterscheidung in kurzfristige Information, Situationsbewältigung oder biografische Gestaltung (Gieseke/Opelt 2004). Die Befragten unterscheiden lediglich biografie- und karriereorientierte, perspektivische Ansätze (Bildungsberatung) von Lernberatung. Letztere bezieht sich auf alles, was dem besseren Lernen dient, wird aber aus klassischem Blickwinkel betrachtet (z. B. Zeitmanagement) und nicht didaktisch gesehen (vgl. z. B. Ludwig 2000 zu Fallberatung als Ansatz der Lernberatung; vgl. auch den Beitrag von Joachim Ludwig in diesem Band).

„Gute Lernberatung“ ließ sich vor dem Hintergrund der Interviewauswertung in zwei Bereiche unterteilen: Zum einen sei gute Lernberatung informationsorientiert (Darstellung des Kursangebots, Informationen über die Anforderungen an die Teilnehmer/-innen, Aufstiegsmöglichkeiten/Zertifikate, klassischer Übergänge: Lehrling-Geselle-Meister, Förderungsmöglichkeiten/Finanzierung); zum anderen diene sie grundsätzlich der Klärung. Diese Klärung bezieht sich auf die Wahrnehmung der Gesamtpersönlichkeit, die Potenzialermittlung, fachliche Qualifikation und persönliche Fähigkeiten, Einbeziehung des persönlichen Hintergrundes, Absprache gemeinsamer Zielvorstellungen, Passung zwischen Vorkenntnissen, Interessen, Bedürfnissen, Potenzial und möglicherweise Empfehlung einer anderen Weiterbildungseinrichtung.

Darüber hinaus wurden die geleisteten *Beratungsstunden* und Fälle der befragten Einrichtungen erhoben: 33 der 37 befragten Einrichtungen gaben an, Beratungsleistungen anzubieten, davon dokumentieren 18 Einrichtungen die Beratungsleistung. Diese Dokumentation stellt u. E. ein grundlegendes Problem der Beratung dar: Die Akteure müssen zu Legitimationszwecken nachweisen, wie viele Beratungen sie durchgeführt haben, die Klient/-innen haben jedoch kein Interesse daran, als „Fall“ beim Anbieter gespeichert zu werden. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Lernberatung: Formen der Dokumentation

- Notizen (Verlauf)
- Erfassung (Ziel/Bedarf)
- Anzahl/Dauer
- Beratungsbögen nach QM mit Gesprächsleitfaden
- TN-Akte
- Pädagogische Karte
- Protokolle anhand des Gesprächsleitfadens
- Evaluationsunterlagen
- Individuelle Dokumentation der TN (Lerntagebücher)

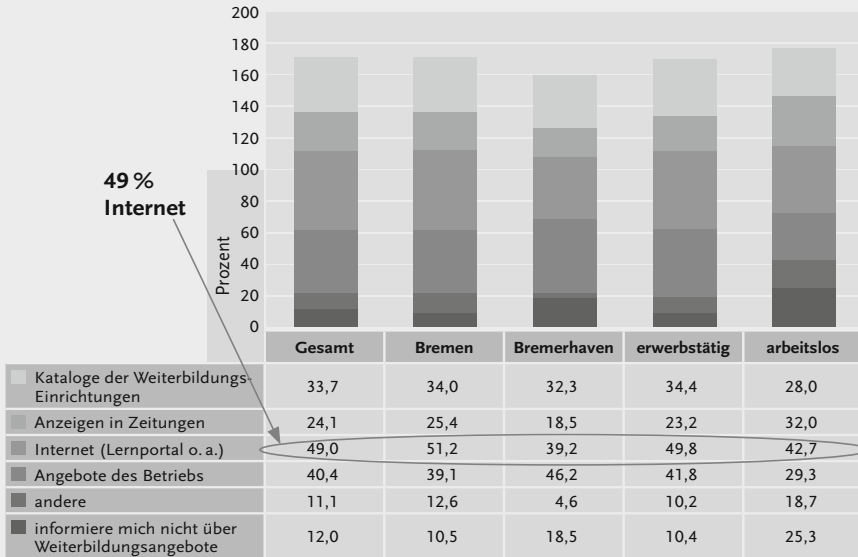
Quelle: Expert/-innenbefragung

Abb. 12: Formen der Dokumentation

Das *Informationsverhalten* von Adressat/-innen gestaltet sich folgendermaßen: 49 % der 700 repräsentativ Befragten geben als Hauptquelle das Internet an. Zugleich vermelden die Einrichtungen, dass nach ihren eigenen Abfragen eher die Programmkataloge im Vordergrund stehen. Es könnte insofern sein, dass das Internet einer ersten Orientierung dient, während die späteren vertiefenden Schritte auf Basis des Katalogs vorgenommen werden. Stammkund/-innen, die in den Gebäuden der Träger verkehren, greifen offenbar auch direkt zum Katalog.

Wenn Sie sich über Weiterbildungs-Angebote informieren wollen:

Welche Informationsquellen nutzen Sie?

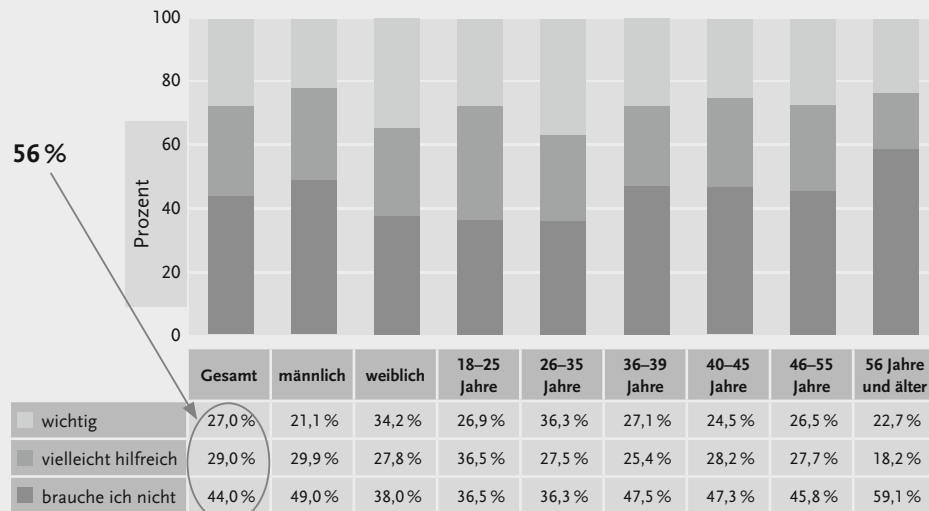


(Arbeitnehmerkammer Mitgliederbefragung 2006; Frage 9, Basis: Alle Befragten/N = 700)

Abb. 13: Informationsquelle

Wenn Sie sich das große Angebot an Weiterbildungs-Veranstaltungen anschauen:

Wie wichtig ist Ihnen dann eine Bildungsberatung?



(Arbeitnehmerkammer Mitgliederbefragung 2006; Frage 10, Basis: Alle Befragten/N = 700)

Abb. 14: Bildungsberatung nach Alter

Fast die Hälfte der Befragten (44 %) ist der Auffassung, Beratung nicht zu brauchen, während rund 56 % der Befragten die Beratung als (vielleicht) hilfreich einstufen. Die *Beratungsabstinenz* (oder, im Falle trotzdem vorhandener Bedarfe, *Beratungsresistenz*) nimmt mit dem Lebensalter zu. Sie ist zudem bei Fachhochschüler/-innen höher ausgeprägt als bei Berufsschulabsolvent/-innen oder Hochschulabsolvent/-innen. Zudem ist die Ablehnung von Beratung etwas eher bei Männern anzutreffen als bei Frauen.

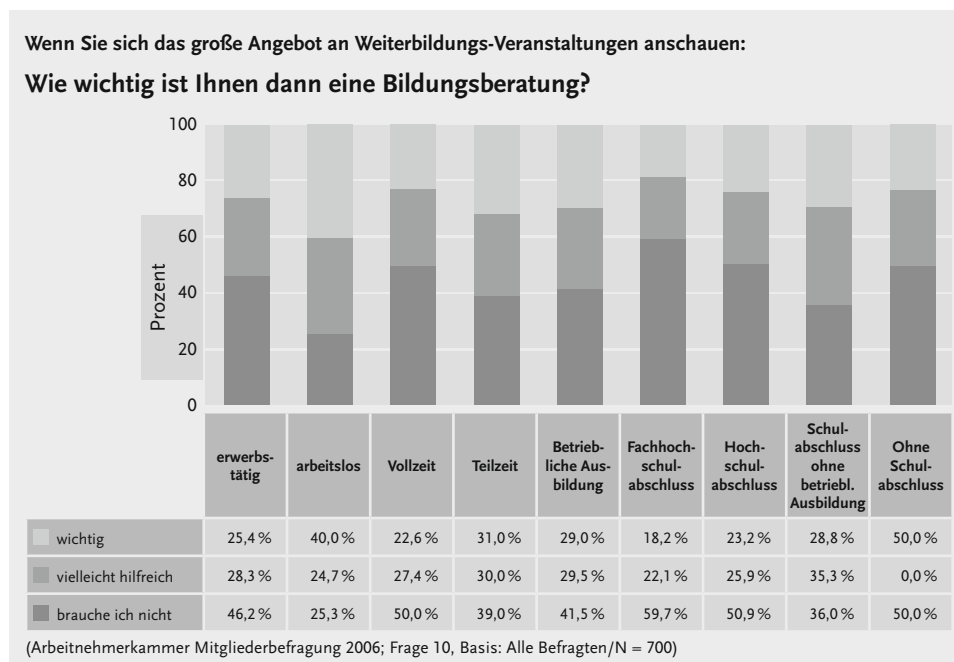


Abb. 15: Bildungsberatung nach Beschäftigung

Als Beratungspartner/-innen werden Eltern, Berater/-in; Dozent/-in, das Kollegium, Vorgesetzte, Partner/-innen (43 %), Freunde (44 %) und von 39 % eine Beratungsstelle angegeben. Bemerkenswert scheint die geringe Bedeutung der Lebenspartnerschaft. Vielleicht scheint den Befragten das heimische Gespräch jedoch so selbstverständlich, dass es nicht als „Beratung“ gefasst wird. Dabei haben sie ja nicht ganz unrecht – nicht jedes Gespräch hat die Qualität einer professionellen Beratung.

Die Qualifikation professioneller Berater/-innen sollte sich insofern auch nach dem gegenwärtigen Forschungsstand richten. Außerdem müsste die Kenntnis der breitmischen Weiterbildungsangebote, ihrer Träger und ihrer Anerkennungspraktiken sichergestellt sein; darüber hinaus spielt die Kenntnis der regionalen und internationalen Zertifizierungssysteme – einschließlich der europäischen Harmonisierung eine entscheidende Rolle (s. u.). Empfehlenswert ist eine Anbindung bei den Hauptakteuren beruflicher Zertifizierung im Bildungssystem, um den Bekanntheitsgrad und die Glaubwürdigkeit der Akteure bei den Adressat/-innen zu nutzen. Eine

Agentur müsste denselben Qualitätsmaßstäben unterworfen sein wie die Einrichtungen selbst.

Durchlässigkeit und Module (I3)

Ein weiterer Indikator bezieht sich auf die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems sowie demzufolge auf die *Modularisierung* und Zertifizierung von Veranstaltungen. Dabei ergab eine Abfrage der genannten Programmdatenbank, dass lediglich 7 % der Angebote modular buchbar sind (823 Veranstaltungen von 11.852 Veranstaltungen). Zwar ist nicht eindeutig klar, ob alle modular buchbaren Veranstaltungen auch als solche ausgewiesen sind, doch lässt sich als Trend festhalten, dass am ehesten bei den hochschulnahen Angeboten modularisiert wird. Träger wie der Landessportbund oder das katholische Bildungswerk modularisieren aus nachvollziehbaren Gründen nur minimal. Aber auch die großen Anbieter, die immerhin breite berufsbezogene Zweige unterhalten, sind hier noch zurückhaltend. Dieser Bereich ist demnach noch ausbaufähig – auch in Bezug darauf, modulare Angebote deutlicher hervorzuheben und den Gedanken der Modularisierung für die Adressat/-innen sichtbar werden zu lassen.

Nimmt man Durchlässigkeit als Mehrgenerationenphänomen, könnte man jedoch anführen, dass Bremen vergleichsweise gut dasteht. Ein weiterer Teilindikator, die *Intergenerationelle Durchlässigkeit* zeigt, inwiefern sich Kinder aus der bisherigen Bildungsschicht nach oben entwickeln können. Bremen zeichnet sich nach den Daten der 17. DSW-Sozialerhebung durch die bundesweit höchste intergenerationelle Durchlässigkeit aus, da 45 % der Studierenden aus Elternhäusern aus den unteren zwei von insgesamt vier Sozialstufen kommen. Dieses Ergebnis erlaubt jedoch nicht den Schluss, das bremische Schulsystem sei verantwortlich, denn der Teil der zugewanderten Studierenden aus anderen Bundesländern ist erheblich.

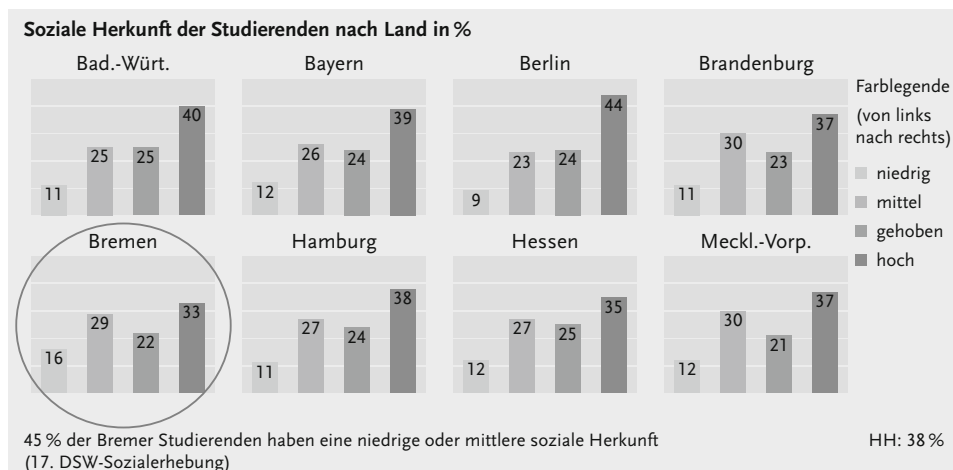


Abb. 16: Intergenerationelle Durchlässigkeit

Anders steht es mit der Kreditierung der Berufsbildung. Das für die Modularisierung und Zertifizierung beruflicher Weiterbildung vorgesehene Kreditpunktesystem *ECVET* (European Credit System of Vocational Education and Training) ist bislang noch nicht in die Praxis umgesetzt worden. Die Anerkennung von Modulen findet ohne den Umweg über ECVET statt. Genutzt wird das European Credit Transfer System der Hochschulen (ECTS), z. B. werden Module aus der Berufsbildung von Universitäten anerkannt und dafür entsprechende ECTS-Punkte vergeben. Der Versuch, die Durchlässigkeit zwischen Tertiärem und Quartärem Bildungssektor über die Summe anerkannter ECTS-Punkte in Fachhochschulen und Universitäten zu erfassen, scheiterte allerdings mangels Masse: Lediglich einige Pilotstudiengänge kooperieren mit der beruflichen Aus- oder Weiterbildung. Die Kooperation findet entweder in Form von Anerkennungen außeruniversitär erworbener Kreditpunkte statt, oder es werden von vornherein Duale Studiengänge aufgesetzt. Beide Varianten befinden sich in der Entwicklungsphase. Das *Duale Studium Informatik* des ifib (Universität Bremen) sieht vor, sechs bis zwölf Kreditpunkte anzuerkennen. Dabei werden Leistungen aus der Berufsschule oder aus dem Unternehmen angerechnet, teilweise wird Berufstätigkeit als Praxissemester anerkannt, außerdem gibt es Regelungen zur Anerkennung des Fremdspracherwerbs (Englisch).

ECTS (DS Informatik)

6–12 cp Leistungen aus der Berufsschule und Unternehmen werden pro Student/-in anerkannt und (Auskunft: Uni/ifib), Hochschule erkennt Praxissemester und Englisch an.

ECTS (Ankom)

3 Studiengänge, davon 1 aus Bremen (BA Systems Engineering) erkennt CP als Berufserfahrung an.

Abb. 17: Duales Studium & Anrechnung

Im Bereich der *Kompetenzdiagnostik* wurde im Rahmen der Experten/-innenbefragung die Anzahl formaler Prüfungen (z. B. European Computer Driving Licence ECDL) und die Anzahl der Zertifizierungen informellen Lernens (vor allem ProfilPASS) abgefragt. Dabei dominieren EU-weit einheitliche Zertifikate in den Bereichen EDV (ca. 850 Zertifikate) und Sprachen (ca. 1500 Zertifikate).

Vergebene Zertifikate Sprachen			
Art des Zertifikats (Bezeichnung lt. Befragung)	informell	formell	Anzahl (ca.)
TELC Language Certificate		x	
Europäischer Referenzrahmen		x	230**
Zertifikat Deutsch/DAF		x	270
LCCI (Englischsprachprüfung)		x	16
SEFIC		x	30
Cambridge Certificate		x	1.050
Sprachenportfolio	x		
Vergebene Zertifikate: EDV			
EDV			20
ECDL		x	800***
Jingle Zertifikat (Grundlagen PC-Bausteine)		x	
MS Office Specialist (ATC)		x	30
European Computer Passport Xpert		x	
SAP		x	
CISCO-Zertifizierung		x	
Vergebene Zertifikate Schulabschlüsse, Ausbildung (IHK/HWK), Meister			
Meisterprüfung/Vorbereitung		x	400
Umschulung		x	50
Kammerprüfung (IHK/HWK etc.)*		x	1.560
Staatliche Prüfungen		x	160
Ausbildung-Abschluss		x	1000
Schulabschlüsse		x	
* Teilweise wurden keine TN-Zahlen, sondern die Anzahl der Lehrgänge angegeben; im letztgenannten Fall sind wir von der in den Durchführungslinien festgesetzten Mindestteilnehmerzahl von 15 ausgegangen ** Genannt wurden 220–240 *** Genannt wurden 750–850			
Vergebene Zertifikate: andere			
ICC (International Cooking Competence)	x		20
Das Backzertifikat		x	
BTEC		x	
Hausinterne Zertifikate/TN-Bescheinigung		x	
Diplome Kutschera, Deutscher Verband für NLP		x	
EQ Zertifikat, Ulm			
DVS (Schweißzertifikat)		x	600
EBDL (Europäischer Wirtschaftsführerschein)		x	
ProfilPASS	x		
Xpert Business		x	
GEVA (Berufswahltest)	x		
Laser-Zertifikat		x	
Gebäudeenergieberater			

Abb. 18: Vergebene Zertifikate

In der Umschulung, Aufstiegsfortbildung und in den BA/MA-Studiengängen dominieren staatliche und bundesweit anerkannte Abschlüsse. An Kammer- und Staatsprüfungen wurden ca. 3150 Zertifikate berichtet. Hinzu kommen etwa 600 Schweißzertifikate. Die Bedeutung von Zertifikaten wird auch von Zertifikatsbesitzer/-innen als hoch eingeschätzt. Von 700 Befragten bejahen 77 % die Bedeutung.

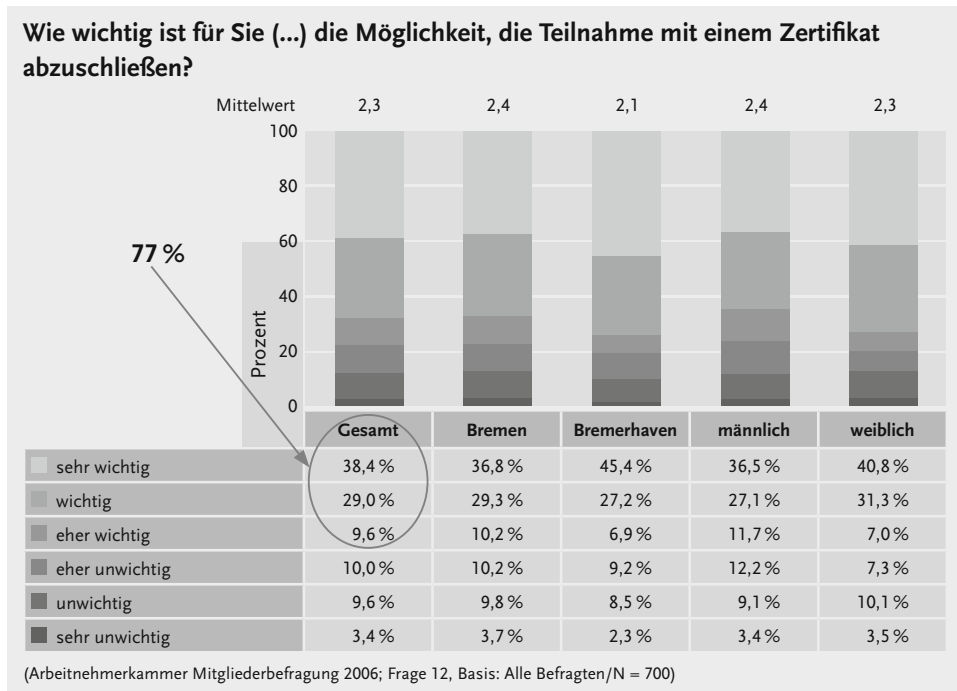


Abb. 19: Zertifikat

Insofern fordern auch Teilnehmende, die für solche Zertifikate aufgrund ihrer erfolgreichen beruflichen Entwicklung kaum Verwendung haben, eine Dokumentation ihrer Leistung in Form eines Zertifikats. Insgesamt 51 % der 423 Zertifikatsbesitzer/-innen konnten durch ihr Zertifikat berufliche Vorteile feststellen.

Der Bekanntheitsgrad der Zertifikate ist unterschiedlich: Während 44 % der Befragten meinen, Sprachenzertifikate zu kennen, erreicht der ECDL einen Bekanntheitsgrad von 9 %, der bremische Berufswahlpass 6 %, und Ende 2006 liegt der ProfilPASS bei 5 %. Zu den gängigsten Instrumenten der Kompetenzerfassung zählen somit neben den Kammerprüfungen der Europäische Referenzrahmen Sprachen sowie der ECDL und der ProfilPASS. Betriebliche Kompetenzanalysen werden laut Befragung in 23 % der Betriebe verwendet, man meint den Job Navigator (16 %), KODE (22 %) und das Kasseler Kompetenzraster (6 %) zu kennen, „Andere“ liegen bei 60 % – wobei die Angabe „weiß nicht“ überwiegt und insofern Zweifel erlaubt, ob die Nennungen nicht sehr durch soziale Erwünschtheit verfärbt sind.

Zur Frage der Durchlässigkeit sind weiterhin Auswertungen der *Landes-Teilnahme-statistik* sinnvoll. In der Regel leiden solche Erhebungen unter fehlenden Vergleichsdaten: Die Teilnahmedaten sind aus realen Fällen erfasst, die Daten des Berichtssystems oder anderer Statistiken sind aus Adressatenbefragungen erhoben. Letztere enthalten auch Nichtteilnehmende und erfassen auch Weiterbildungen jenseits der öffentlichen Förderung. Insofern können die Daten nur als Benchmark zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Um eine dem BSW ähnliche Teilnahmequote zu generieren, haben wir die „echten Teilnahmefälle“ nach BSW-Bildungskategorien (hoch, mittel, niedrig) aggregiert. Diese Fälle müssen nun zu einer Grundgesamtheit ins Verhältnis gesetzt werden, vorzugsweise analog dem BSW zum Erwerbspotenzial der 19–64-Jährigen. Erhältlich sind aber nur Mikrozensusdaten der Gesamtbevölkerung (einschließlich Kinder und Senior/-innen) oder der Erwerbstätigen (ausschließlich der Arbeitslosen und der Stillen Reserve).

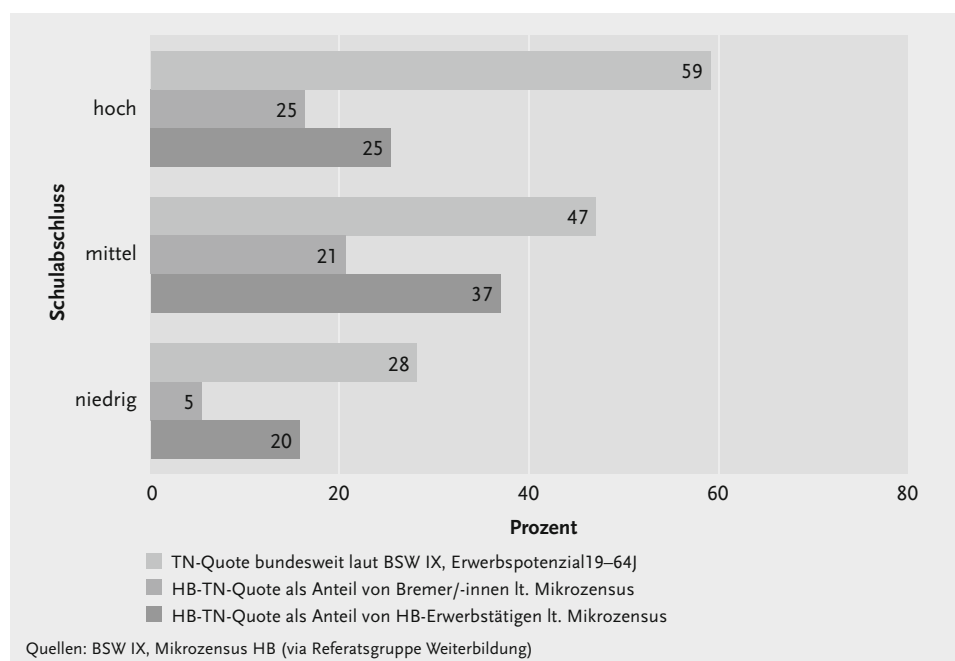


Abb. 20: Teilnahmequote lt. TN Statistik

Vergleicht man nun die Teilnehmerquoten des Berichtssystems Weiterbildung IX von 2003 (Erwerbspotenzial 19–64 Jahre, repräsentative Befragung) mit der bremischen Teilnahmequote als Quotient von Landesstatistik und Bremer/-innen bzw. Landesstatistik und bremischer Erwerbstätigen, wird eine Aufschlüsselung der erreichten Bildungsschichten doch recht aussagekräftig. Die niedrigen Bildungsabschlüsse, im BSW mit 28 % vertreten, werden durch die bremische öffentliche Förderung zu 5–15 % erreicht (je nachdem, welche Grundgesamtheit man wählt). Hinzu kommen Arbeitssuchende, die aus der SGB II und III – Förderung zu Weiterbildung veranlasst werden.

Die mittleren Abschlüsse werden deutlich besser erreicht (27–37 %), auch hier ist das BSW IX mit 47 % aber deutlich überlegen. Erklären lässt sich dies erneut durch die Förderung aus den Sozialgesetzbüchern sowie durch betriebliche Weiterbildungen, die im BSW erfasst werden, in der bremischen Landesstatistik aber fehlen. Entscheidend ist nunmehr der Blick auf die höheren Bildungsabschlüsse: Hier erreicht die öffentliche Förderung nicht einmal die Hälfte der BSW-Quote. Das könnte man als Versagen interpretieren – oder man deutet es als politischen Willen: Abiturient/-innen und Akademiker/-innen werden durch die öffentliche Förderung nicht angesprochen, sondern sollen und können ihre Weiterbildung selbst finanzieren. Anders und plakativ formuliert: Die Förderung erreicht die Richtigen.

In der Zeitreihe stellen die Landesstatistikdaten allerdings ein anderes Bild dar: Der Anteil der Teilnehmer/-innen, die höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen, sinkt kontinuierlich (1986: 33,7 %; 1991: 28,3 %; 2004: 18,7 %). Das mag der sinkenden Anzahl von Hauptschulabschlüssen insgesamt entsprechen, ist jedoch zumindest eine warnende Größe.

Finanzierung und Sparen (I4)

Sowohl das Berichtssystem „Bildung in Deutschland“ (2006) als auch die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004) zeigen, dass Weiterbildung durch einen Finanzierungsmix getragen ist. Dasselbe tragen Kuhlenkamp (2006) und Faulstich (2004) sowie Faulstich/Bayer (2005) vor. Für die bremische Expertise sind die Landesfinanzierung und die Aufstiegsfortbildungsförderung (AFBG) einerseits sowie die private Zahlungsbereitschaft (vgl. auch Brödel in diesem Band), Darlehns- und Sparangebotsstruktur und der Stand der Sparvermögen zu berücksichtigen. Nicht berücksichtigt haben wir zeitliche Ressourcen (vgl. Schmidt-Lauff in diesem Band). Entscheidende Indikatoren sind zunächst die Effizienz eingesetzter Mittel – ausgedrückt in Kosten pro Teilnehmerunterrichtsstunde – und die Ausbaufähigkeit einzelner Gebiete – ausgedrückt in Sparkonten und Zahlungsbereitschaft der bremischen Bevölkerung. Wünschenswert wäre zudem eine Erhebung der betrieblichen (Ko-)Finanzierung der Weiterbildung. Die Daten des aktuellen „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS) standen jedoch noch nicht bereit.

Auf Basis eigener Erhebungen kann das Land Bremen seine öffentlichen Zuschüsse pro Teilnehmenden-Unterrichtsstunde 2004 auf 0,71 € beziffern. Bei mindestens 15 Teilnehmenden pro geförderter Veranstaltung (so wollen es die Durchführungsrichtlinien) ergibt sich eine Förderung von 10,65 € pro geleisteter Unterrichtsstunde. Alle weiteren Kosten werden von Dritten getragen. Das Volumen der öffentlich zugänglichen Weiterbildung beläuft sich auf etwa 80 Millionen Euro im Jahr. Davon finanzieren das Land 9 % und die zwei Städte 8 % (Bremen) und 2 % (Bremerhaven). Die größten Brocken finanzieren die Arbeitsagentur und der Bund (32 %) sowie die Teilnehmenden (31 %) und die EU (13 %).

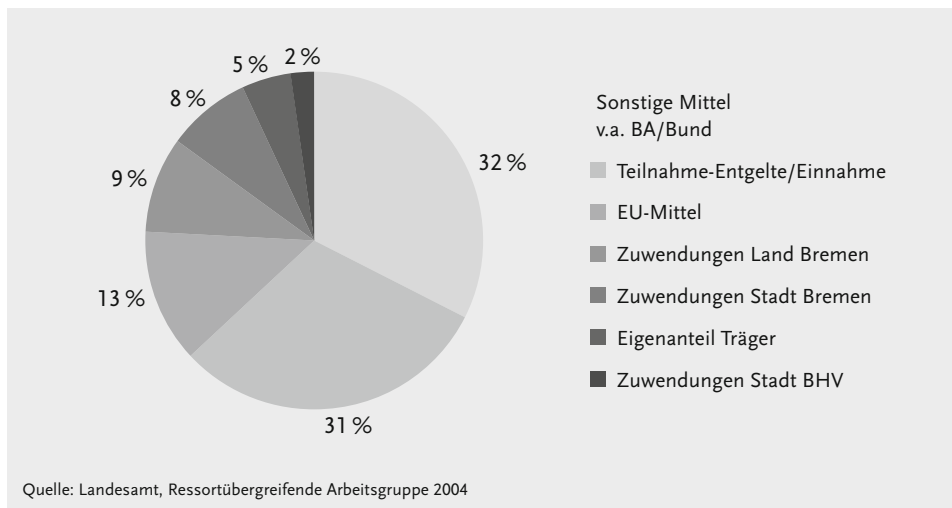
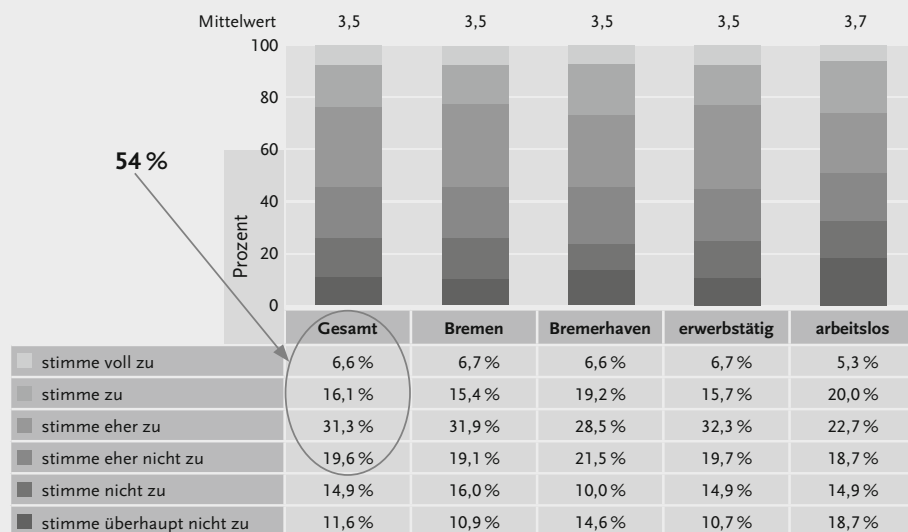


Abb. 21: Finanzierungsquellen

Die *personenbezogene* Finanzierung wird nach unserer Ansicht am genauesten durch die einzig mögliche Förderung für *Erwachsene jenseits des dreißigsten Lebensjahres*, das so genannte Meister-BAFöG, angezeigt. Die Fördersumme steigt nach der Novellierung des AFBG bundesweit seit 2001 stark an und liegt laut Statistischem Bundesamt in Bremen 2004 bei 3,5 Millionen €. Sie sank in Bremen 2005 um mehr als eine halbe Million € (hier könnten allerdings Verzögerungen der Datenerfassung zum Tragen kommen). Jährlich werden zwischen vier- und fünfhundert Anträge gestellt, davon werden lediglich zwanzig bis vierzig Anträge abgelehnt. Die Kenntnis dieses Instruments und des zukünftigen „Bildungssparens“ sollte bei Bildungsberater/-innen zur Grundqualifikation gehören.

Fragt man die Bremer/-innen, wer die Weiterbildung finanzieren sollte, wird den Betrieben die Hauptverantwortung angetragen (79 %). Der Staat wird von 57 % der Befragten zur Finanzierung aufgefordert, 43 % der Befragten nennen private Finanzierung (Mehrfachnennungen möglich, Jahresbefragung der Arbeitnehmerkammer, November 2006). Die „Kinofrage“, mit der sozial erwünschte Antworten zur Finanzierungsbereitschaft relativiert werden sollen, stellt die Befragten vor die Wahl: Auf einer sechsstufigen Skala wird die Zustimmung zur Aussage „Ich gebe lieber Geld für Bildungsveranstaltungen aus als für Freizeitaktivitäten, wie z. B. Kino oder Freimarkt“ erfragt.

(...) Ich gebe lieber Geld für Bildungsveranstaltungen aus als für Freizeitaktivitäten, wie z.B. Kino oder Freimarkt.

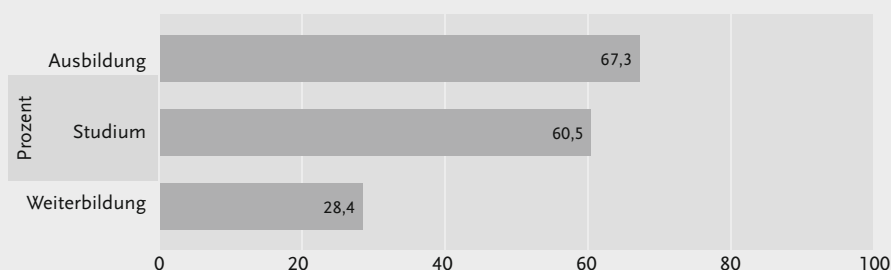


(Arbeitnehmerkammer Mitgliederbefragung 2006; Frage 20, Basis: Alle Befragten/N = 700)

Abb. 22: „Kinofrage“

Die Top Three (stimme voll zu, stimme eher zu, stimme zu) zeigen insgesamt 54 % der Bevölkerung, die der Bildung sogar vor dem Kino den Vorzug geben. Die Werte erreichen zwischen den 18–25-Jährigen (Mittelwert 3,8 auf einer Skala von 1–6) und den über 56-Jährigen (Mittelwert 3,2) auch Signifikanz. Das mag daran liegen, dass die Älteren die genannten Beispiele Kino und Freimarkt ablehnen, insofern also das kleinere Übel wählen. Das kann jedoch auch daran liegen, dass Bildung als langfristige Investition eher in höherem Lebensalter als Wert erkannt wird.

Für was haben Sie dieses Konto eingerichtet?



(Arbeitnehmerkammer Mitgliederbefragung 2006, Frage 22, Basis: Befragte, die ein Konto für Studium, Aus- oder Weiterbildung eingerichtet haben/N = 162)

Abb. 23: Rücklagen für Bildung

Interessant ist deshalb die Transferleistung eben jener älteren Bevölkerungsteile an die Jüngeren, die für ihre Ausbildung, ihr Studium und ihre Weiterbildung erstens noch nicht genügend Geld haben und zweitens zu viele konkurrierende Beschäftigungen finanzieren. Insgesamt 23 % der 700 Befragten haben nach eigenen Angaben ein Konto eingerichtet, auf dem sie Geld für Ausbildung, Studium oder Weiterbildung sparen. Als Ziele nennen sie Ausbildung (67 %), Studium (60 %) und Weiterbildung mit immerhin 28 % der Nennungen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Bildungssparbeträge sind zu etwa drei Vierteln für Kinder oder Enkelkinder angelegt.

Zukunftsempfehlungen für die Einrichtungen

Für die Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen haben sich einige Zukunftsaufgaben gezeigt. Bezüglich der Anforderung nach *Clusterbildung und Kooperation (I1)* sehen sich die Träger vor der Aufgabe, Vertrauen trotz Konkurrenz herzustellen. Auch ist die Frage nach Profilbildung nur im Wege organisationaler Veränderungen herzustellen, die nicht auf taktischer, sondern auf strategischer Ebene anzusiedeln sind. Zudem müsste die operative Kooperation etwas verschlankt werden, vor allem hinsichtlich der Datenübergabe und Aufbereitung. Die Datenbanken sollten Veranstaltungskooperationen ausweisen. Auch die ressourcensparenden Elemente von Kooperationen sind zu nutzen: Gemeinsames Marketing, gemeinsame Ressourcennutzung und gemeinsame Anerkennungspraxis sind hier zu empfehlen. Bei Bietergemeinschaften oder Projektanträgen ist eine transdisziplinäre Zusammensetzung der Partner ohnehin notwendig.

Im Bereich der Adressatendefinition ist zukünftig eine Weiterentwicklung zum Milieumarketing zu erwarten. Dazu wäre es sinnvoll, wenn sich geeignete Träger auf die hochgebildeten Milieus im Wege exklusiver, hochpreisiger Veranstaltungen orientieren, mit dem Ziel, die Träger hier als Konkurrenten zum profitorientierten Markt zu etablieren. Das schließt auch ein, die Angebote der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung genau darauf zu prüfen, ob sie benachteiligte Milieus habituell ausschließen, indem sie einen Oberschicht-Sprachcode (Tietgens 1964/1978) oder einen Habitus der Selbstbezüglichkeit (Bremer 1999) transportieren. Insgesamt ist eine Differenzierung der Adressaten, besonders aber die Entzerrung des „Mikado-Prinzips“ vonnöten: Die in den Netzgrafiken erkennbaren Versuche (zu) vieler Anbieter, Migrant/-innen und Arbeitssuchende zu erreichen, führen zu höchster, schlimmstenfalls ruinöser Konkurrenz in diesem Segment – mit der Folge des Preis- und Qualitätsverfalls. Insofern halten wir es für günstiger, eine stärkere Marktsegmentierung und Anbieterprofilierung hervorzubringen.

Vor dem Hintergrund des Indikators *Brokerage und Beratung (I2)* wäre eine Vereinheitlichung der Termini (Lernberatung, Bildungsberatung, Einstufungsberatung, Informationsgespräch und Betriebsberatung) wünschenswert, um eine bessere Markt-

erschließung zu ermöglichen. Das beinhaltet auch eine Rückbindung der Begriffe an die Theoriebildung (vgl. Ludwig in diesem Band).

Im Hinblick auf den Indikator *Modularisierung und Durchlässigkeit (I3)* empfiehlt sich eine Weiterentwicklung der Modularisierung, erhöhte Sichtbarkeit modularer Angebote, eine Definition der Modularisierung durch separate Buchbarkeit, Zertifizierung und Anerkennung. Die Modularisierung müsste in diesem Zusammenhang an die Berater/-innen der Einrichtungen und der Agentur gemeldet werden.

Bezogen auf den Indikator *Finanzierung und Sparen (I4)* müssten sich die Einrichtungen auf eine Preisgestaltung einlassen, die den Instrumenten (Bildungssparen, AFBG) und den Spar- und Transferleistungen der Eltern- und Großelterngeneration entspricht. Zur optimalen Ausnutzung staatlicher Ressourcen wird es notwendig werden, diese im Verhältnis zur eigenen Leistung argumentativ zu unterfüttern.

Zukunftsempfehlungen für die Politik

Wie zu erwarten war, spiegeln sich in der Weiterbildungslandschaft auch vielerlei Steuerungsentscheidungen der Politik. Mit dem Hinweis auf eine mittlere Systematisierung im Umbruch möchten wir ausdrücken, dass die Systematisierungsbewegung der Weiterbildung sich gegenwärtig an einem Scheideweg befindet: Entweder wird sie fortgesetzt und in Richtung eines zukunftsfähigen Systems Lebenslangen Lernens ausgebaut – oder sie wird in informelles Lernen und informelle Beratung aufgelöst. Tatsächlich sind wir jedoch der Ansicht, dass besonders die innovativen Leistungen vor und nach dem eigentlichen Unterricht einer stabilen und staatlich qualitätsgesicherten Infrastruktur bedürfen.

Hinsichtlich der *Clusterbildung und Kooperation (I1)* müssten die politischen Entscheidungsträger/-innen insofern verabreden, per Gesetz und Richtlinien eine Profilierung von Anbietern zu ermöglichen, sich jedoch für die Koordination des Gesamtangebots verantwortlich erklären (sonst wird es in den nicht lukrativen Bereichen Angebotslücken geben).

Im Bereich des Indikators *Brokerage und Beratung (I2)* ist der Aufbau einer einschlägigen, trägerübergreifenden unabhängigen Beratungsagentur empfehlenswert. Durch staatliches Engagement kann auch eine Trägerneutralität gewährleistet werden. Beratung sollte als wissensbasierte Dienstleistung von qualifizierten Expert/-innen durchgeführt werden. Diese sollten dabei mehrere Kriterien erfüllen: Ihre Beratungsqualifikation müsste dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechen. Die Kenntnis der bremischen Weiterbildungsangebote, ihrer Träger und ihrer Anerkennungspraktiken muss vorausgesetzt werden können. Zudem müssen regionale, nationale und internationale Zertifizierungssysteme einschließlich der europäischen Harmonisierung bekannt sein. Als Träger sind die Hauptakteure beruflicher Zertifizierung interessant,

um ihren Bekanntheitsgrad und ihre Glaubwürdigkeit bei den Adressaten – oft ja Absolvent/-innen kaufmännischer oder gewerblicher Berufe – zu nutzen. Die Agentur sollte zudem, soweit zutreffend, denselben Qualitätsmaßstäben unterworfen sein wie die Einrichtungen selbst.

Im Hinblick auf den Indikator *Modularisierung und Durchlässigkeit (I3)* lassen sich für die Politik weitere Empfehlungen ableiten. Bei der gegenwärtig völlig unterentwickelten Frage der Durchlässigkeit zwischen Weiterbildung (vor allem Aufstiegsfortbildung) und Hochschulen sind dringende Impulse aus der Politik geboten. Auf operativer Ebene kämen öffentlichkeitswirksame Preisvergaben infrage, z. B. für gute Praxis der ECVET/ECTS-Umsetzung und Anerkennung in Biografien „Lebenslangen Lernens“. Alternativ sind die Kontrakte der Hochschulen sowie der Fachbereiche dahingehend zu modifizieren, dass über die Anerkennung externer Leistungspunkte verhandelt werden kann.

Als gängige Instrumente der Zertifizierung sind der Europäische Referenzrahmen Sprachen (GER) und sowie der ECDL und der ProfilPASS zu nennen. Sinnvoll wäre eine Unterstützung der Träger bei der Umstellung auf Prüfungszentren. Neben den bereits strukturierten Zertifikatssystemen der EU und der Aufstiegsfortbildung (Fachkaufleute, Fachwirte) steht außerdem eine verbesserte Kompetenzdiagnostik aus. Wenn hier monetäre Fördervorhaben vonseiten der Politik folgen, sollte die Schwerpunktsetzung bei der Zertifizierung informellen Lernens und von Soft Skills erfolgen, alternativ könnten Umsetzungsprojekte auf Basis existenter Kompetenzfeststellungssysteme vorangetrieben werden (etwa in der Grundbildung oder in der Sprachstandsdiagnostik mit Erwachsenen).

Speziell an die Landespolitik richtet sich die Empfehlung des Lobbying auf Bundesebene zur Einführung eines OECD-weiten PIAAC oder eines bundesweiten Panels. Außerdem sollten die Indikatoren im Bericht „Bildung in Deutschland“ verfeinert werden.

Der Indikator *Finanzierung und Sparen (I4)* legt der Politik nahe, die notorische Unterausstattung des Weiterbildungssystems zu beenden. Die Landesförderung führt zu einer Vervielfachung der Mittel, indem auf Basis funktionierender Infrastruktur auswärtige staatliche Mittel, Drittmittel und private Mittel akquiriert werden. Jeder Euro, der aus dem System entfernt wird, zieht quasi 18 Euro nach sich, die nicht mehr akquiriert werden können. Eine Verengung der Förderung auf einzelne Segmente ist zudem nicht sinnvoll, es sei denn, man will die künstliche Trennung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung aufrechterhalten. Eine Konsolidierung auf niedrigem Niveau – hier also den Werten von 2006 – scheint geboten, um den Generationswechsel und die Umbruchsituation optimal für Bremen zu nutzen.

Flankierend empfehlen wir den politischen Gremien, sie mögen das bundesweit vorbereitete „Bildungssparen“ auf die regionale Agenda setzen, die dann anstehenden

Förderungsprozesse in Bremen klären und das Thema in der folgenden Koalitionsvereinbarung fixieren. Bildung, die im öffentlichen Interesse steht, sollte öffentlich gefördert werden. Bildung, die im privaten Interesse steht, sollte durch eine intensive Nutzung der anstehenden bundesweiten Kampagne vorangetrieben werden.

Eine somit zunehmend output-orientierte Steuerung sollte dann insbesondere die Zahl und Struktur der erreichten Teilnehmenden, Leistungsnachweise/Leistungspunkte und Kompetenzen berichten. Effizienzreserven sind insofern nicht in einer Kostensenkung, sondern in einer Erhöhung der erreichten Gegenwerte zu sehen.

Literatur

Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover.

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld (Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, 6).

Faulstich, P. (Hg.) (1990): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika-Verlag.

Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.) (2005): Lerngelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg: VSA-Verlag.

Faulstich, P. (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P.; Gnahn, D.; Seidel, S. u. a. (Hg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München.

Gieseke, W.; Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB2001. 2., überarb. Aufl. Kaiserslautern: TU, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.

Grotlüschen, A.; Brauchle, B. (2006): Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Münster: LIT.

Heuer, U.; Siebers, R. (Hg.) (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann.

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (2006): Herausgegeben von Konsortium Bildungsberichterstattung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Körber, K.; Kuhlenskamp, D.; Peters, R.; Schlutz, E.; Schrader, J.; Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3. Herausgegeben von IfEB Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung ; Bd. 3

Kuhlenkamp, D. (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: Forneck, H. J.; Wiesner, G.; Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 5–35.

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld.

Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Herausgegeben von Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (1), Kommissionssitzung vom 10./11.3.1995.

Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (1995): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Expertisen; Bd. 2

Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? (1964). In: Schulenberg, W. (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Wege der Forschung, 291), S. 98–174.

Timmermann, D.; Färber, G.; Backes-Gellner, U.; Bosch, G.; Nagel, B. (2004): Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Teilnahmestrukturen in Bremen

ANKE GROTLÜSCHEN, EVA KUBSCH

Adressaten und Teilnehmende des Lebenslangen Lernens sind und bleiben eines der zentralen Themen in Forschung und Praxis. Während sich jedoch die Theoriebildung von der Teilnehmenden-Statistik (Überblick: Schlutz/Schneider 2003) und die qualitative Erforschung von Teilnahmeinteressen (z. B. Hermes 1926) über die demografische Adressatenforschung (z. B. Berichtssystem Weiterbildung) bis hin zur Milieuforschung (z. B. Bremer 1999, Tippelt u. a. 2003) entwickelt hat, wird bei den regionalen Gutachten typischerweise klassisch nach der Teilnahmestruktur gefragt. Die zugrunde liegenden Daten sind entweder sehr spezifisch, oder es wird auf das bundesweite Berichtssystem Weiterbildung verwiesen (wie im Hessen-Gutachten 2005). Bremen verfügt über ein Berichtswesen, das zwar spezifische Grenzen hat, jedoch trotzdem vorsichtige Schlüsse über das Spektrum der Teilnehmenden erlaubt.

Turnusgemäße Datenbasis

Die folgenden Grafiken basieren auf Daten aus drei verschiedenen Quellen, nämlich dem Berichtssystem Weiterbildung IX, dem Mikrozensus und der Landesstatistik des Referats Weiterbildung bei der Senatorin für Bildung des Landes Bremen. Letztere enthält Daten über Anzahl, Geschlecht, Alter und Schulabschlüsse der Teilnehmenden sowie die Anzahl von Veranstaltungen und Unterrichtsstunden (unterteilt nach den Lernbereichen allgemeine, politische und berufliche Bildung).

Dabei bildet die *Landesstatistik* nur jene Veranstaltungen zuverlässig ab, die im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes gefördert werden. Alle weiteren Veranstaltungen und Teilnehmenden werden vonseiten der Träger zwar gemeldet, differieren jedoch gelegentlich beim Vergleich mit den einrichtungseigenen Wirtschaftsberichten. Möglicherweise sehen die Einrichtungen keine Notwendigkeit, alle Veranstaltungen zu melden – es genügt zunächst vollauf, wenn sie einen Teil der Veranstaltungen melden, sodass sie die für die Anerkennung notwendige Größenordnung erreichen. Somit sind die Daten alle als Ausschnitt zu betrachten, der das Feld der öffentlich zugänglichen Weiterbildung nur näherungsweise abbildet. Weiterhin sind die nicht-öffentlichen Veranstaltungen für Betriebs- und Personalräte oder kommerzielle, betriebsinterne Weiterbildung in der Teilnahmestruktur nicht enthalten.

Eine weitere Annäherung ist das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene und von einem Kooperationsverbund unter Federführung von TNS Infratest Sozialforschung umgesetzte *Berichtssystem Weiterbildung (BSW)*. Dem Projektverbund gehören weiterhin das IES Hannover mit Dieter Gnahn in beratender Funktion sowie Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München, an. Das BSW stellt ein Instrument dar, mit welchem das Weiterbildungs-geschehen in Deutschland kontinuierlich beobachtet werden kann. Zu der genauen Zielvorstellung dieser Studie gehört insbesondere, auf repräsentativer Basis in regelmäßigem Abstand aktuell Daten über Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung sowie Hinweise über Umfang und Richtung der Weiterbildungsnachfrage bereitzustellen. Durch mündliche Repräsentativbefragungen, die seit 1979 im Dreijahresturnus erfolgen, wird eine Analyse der Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme im Zeitverlauf möglich. Bislang gab es zehn Erhebungen (von 1979 bis 2008). Wir nutzen hier die Fassung IX, da wir Daten aus dem 2006 publizierten integrierten Gesamtbericht des BSW IX benötigten. Die inzwischen publizierte Fassung BSW-AES X zeigt einen leichten Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung von 41 % der Bevölkerung auf 43 %.

Als inhaltlicher Schwerpunkt des Berichtssystems Weiterbildung gilt die organisierte Weiterbildung in Form von Lehrgängen, Kursen und Ähnlichem. Wie bei allen Statistiken entsteht auch beim BSW ein Spannungsverhältnis zwischen einer möglichst identischen Replikation von Fragen einerseits und dem Ziel einer verbesserten Anpassung an neue Gegebenheiten andererseits. Letztlich muss die Messung von Veränderungen mit unveränderten Erhebungsmethoden erfolgen, dennoch sollten Innovationen und sich abzeichnende Veränderungen frühzeitig in den Blick genommen werden. Das heißt also, dass diese Untersuchungsanlage deshalb für inhaltliche, methodische und technische Verbesserungen offen bleiben muss, dabei aber nicht die Trendanalyse gefährden darf (vgl. BSW IX 2004).

Das dritte genutzte Instrumentarium ist der *Mikrozensus*. Dabei handelt es sich um eine jährlich durchgeführte Befragung über die wirtschaftliche und soziale Situation von einem Prozent aller Haushalte in Deutschland. An der Erhebung nehmen etwa 370.000 Haushalte mit 820.000 Personen teil. Das Erhebungsprogramm bleibt unverändert. Es werden soziodemographische Fragen zur Person, Fragen zum Familien- und Haushaltszusammenhang sowie zu den Bereichen Erwerbstätigkeit, Einkommen und Ausbildung gestellt. Bei einem Großteil der Fragen besteht Auskunftspflicht. Auf freiwilliger Basis werden in jeweils vierjährigen Abständen zusätzliche Angaben etwa zur Gesundheit, Krankenversicherung, Wohnsituation oder Altersvorsorge erhoben. Da die Fragen zu einem Großteil gleichbleibend sind, werden Untersuchungen im Zeitverlauf ermöglicht, mit denen sich historische Entwicklungen aufzeigen lassen. Die Zahlen des Mikrozensus werden häufig für Methodenberichte als Referenz zur Beurteilung der Qualität von Umfrageergebnissen herangezogen (vgl. Forschungsdatenzentrum). Für die Einschätzung der Teilnehmendenstruktur im Lande Bremen haben wir Mikrozensusdaten sekundär analysiert, die sich auf die bremische Bevölkerung und die hiesige Verteilung von Bildungsabschlüssen beziehen.

Teilnahmestruktur: weiblich, gebildet, jung

Schon ein erster Blick auf die bremischen Daten zeigt, dass die Mehrheit derer, die an der öffentlich geförderten bremischen Weiterbildung teilnehmen, weiblichen Geschlechts sind, mittlere bis hohe Bildung mitbringen und noch keine fünfzig Jahre alt sind.

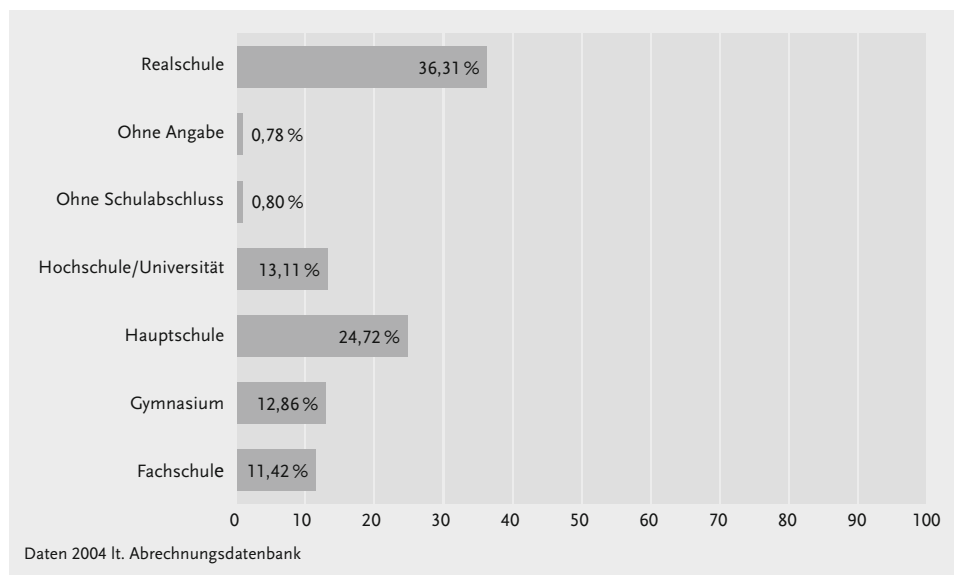


Abb. 24: Schulabschlüsse der TN (im Bildungsurlaub) (abgerechnete TN: 8.484)

Laut Landesstatistik 2004 lässt sich im Hinblick auf die Schulabschlüsse der insgesamt 8.484 statistisch erfassten Teilnehmenden im *Bildungsurlaub* jedoch eher eine Dominanz niedriger und mittlerer Abschlüsse feststellen. Die am häufigsten vorkommenden Schulabschlüsse bilden mit 36,31 % die Realschulabschlüsse. 24,72 % der Teilnehmer haben einen Hauptschulabschluss erreicht. Weiterhin haben 13,11 % einen Hochschulabschluss/universitären Abschluss, 12,86 % einen gymnasialen Abschluss und 11,41 % einen Fachschulabschluss. Jeweils knapp ein Prozent der Teilnehmer haben entweder keine Angaben gemacht oder keinen Abschluss erreicht. Damit zeigt sich, dass der Bildungsurlaub vorrangig von denen genutzt wird, die sonst weniger an Weiterbildung teilnehmen. Insgesamt stellen die Personen mit niedriger Formalbildung eine Minderheit der Geförderten dar, wobei diese im Zeitlauf abnehmen. Die Statistik hat jedoch eine problematische Lücke zwischen 1995 und 2003, als die reguläre Berichtslegung eingestellt wurde.

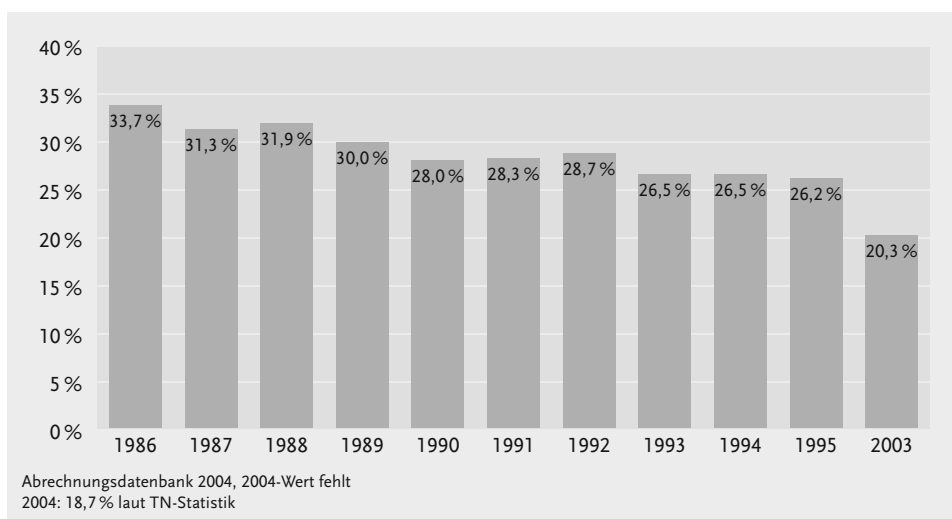


Abb. 25: Anteil von TN mit höchstens Hauptschulabschluss

Im Zeitraum von 1986–2003 sinkt laut der Landesstatistik der Anteil der Teilnehmenden, die höchstens einen Hauptschulabschluss vorweisen, um ca. 13 Prozentpunkte. So lag der Wert 1986 noch bei 33,7 %, 2003 nur noch 20,3 %, und 2004 sinkt er auf unter 18,7 %. Diese Entwicklung spiegelt entweder die fortdauernde Mittelabsenkung wider, oder sie weist auf die insgesamt sinkenden Anteile von Menschen mit niedriger Formalbildung in der Bevölkerung hin.

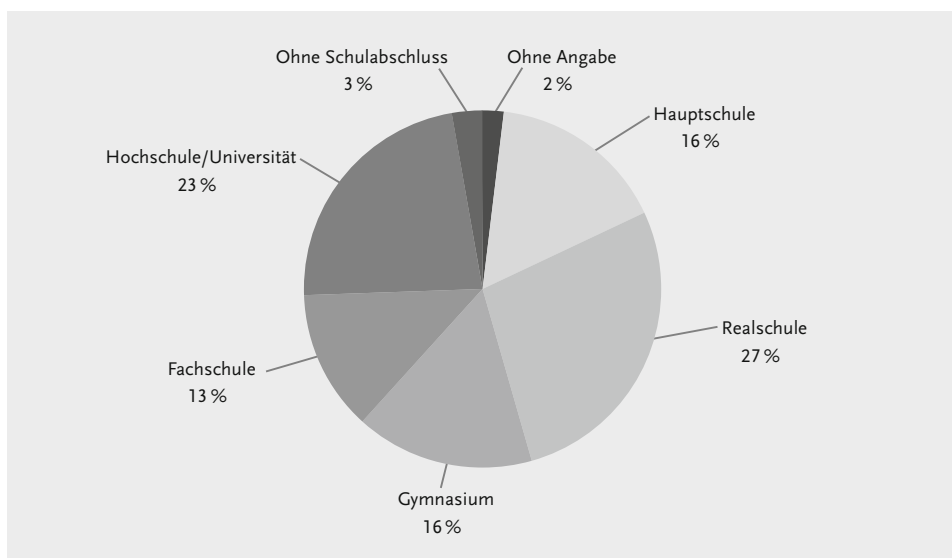


Abb. 26: Schulabschlüsse insgesamt

Im Hinblick auf die Schulabschlüsse der Teilnehmenden insgesamt – also über den Bildungsurlaub hinaus – lässt sich gemäß Landesstatistik folgende Verteilung beobachten (siehe Abschlüsse Grafik 24):

Mit 27 % kommen Realschulabschlüsse als Schulabschlüsse der Teilnehmenden insgesamt am häufigsten vor, dicht gefolgt von den Hochschulabschlüssen/universitären Abschlüssen, die 23 % der Teilnehmenden angaben. Ein Abitur haben 16 % der Teilnehmenden, derselbe Prozentsatz findet sich bei den Hauptschulabschlüssen (16 %) vertreten. 13 % der Teilnehmenden haben einen Fachschulabschluss, 3 % sind ohne Abschluss, und 2 % machten keine Angaben. Damit ist der Anteil der höheren Bildungsabschlüsse deutlich größer als der der mittleren oder niedrigeren Abschlüsse. Aggregiert man diese Werte und setzt sie ins Verhältnis zum Mikrozensus und zum Berichtssystem Weiterbildung, zeigt sich ein interessantes Bild (siehe auch Grotluschen/Kubsch in diesem Band).

Absolut	erreichte TN lt. Abrechnungsdatenbank SPSS	Erwerbstätig lt. Mikrozensus	Bremer/-innen lt. Mikrozensus	HB-TN-Quote als Anteil von HB-Erwerbstätigen lt. Mikrozensus	HB-TN-Quote als Anteil von Bremer/-innen lt. Mikrozensus	TN-Quote bundesweit laut BSW IX, Erwerbspotenzial 19–64 J.
niedrig	10.555	69.000	209.000	15	5	28
mittel	22.908	62.000	111.000	37	21	47
hoch	21.859	87.000	135.000	25	16	59
gesamt	55.322	218.000	455.000	25	12	59

Abb. 27: Bildungsabschlüsse

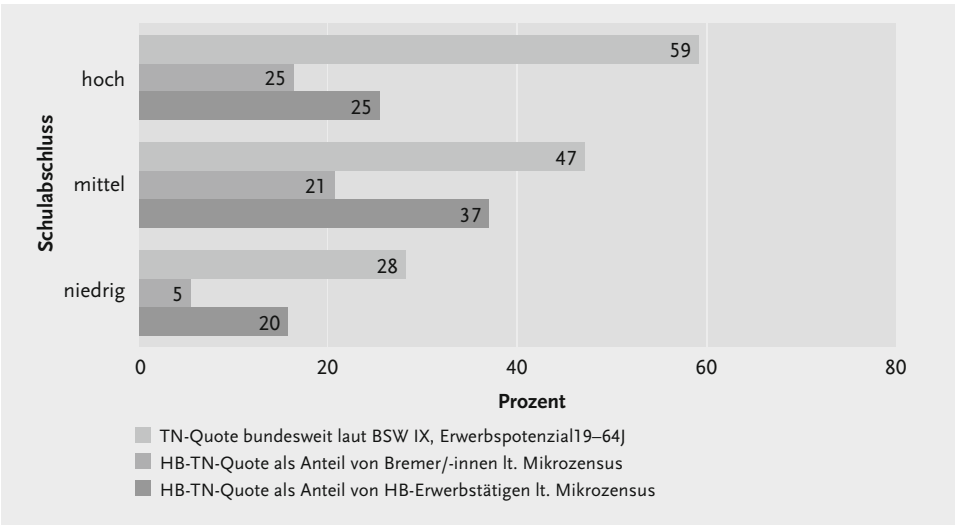


Abb. 28: Teilnahmequote lt. TN-Statistik

Die Tabelle zeigt, dass von den zweihunderttausend Bremer/-innen mit niedrigem Schulabschluss gut zehntausend (das entspricht 5 %) in der öffentlich geförderten Weiterbildung auftauchen. Von den einhunderttausend Bremer/-innen mit mittlerer Formalbildung finden sich etwa 23.000 in der Weiterbildung (das entspricht 21 %), während von den 135.000 höher Gebildeten knapp 22.000 (das entspricht 16 %) an öffentlich geförderter Weiterbildung teilnehmen. Insgesamt erreicht Bremen mit dem WBG also ein Viertel (gut 55.000 Teilnehmende) der erwachsenen Landesbevölkerung von etwa 455.000 Menschen. Bezogen auf das EU-Benchmark von 12,5 % erscheint das viel, jedoch wird dies Benchmark erhoben, indem die „Weiterbildungsteilnahme in den letzten vier Wochen“ erfragt wird. Nimmt man den hier zugrunde liegenden Zeitraum von einem Jahr, müsste man den Wert also durch zwölf Monate teilen, ergo käme man auf weniger als 2 % der Bevölkerung, die durch das WBG in einem Vier-Wochen-Zeitraum erreicht würden.

Gemessen an der durchschnittlichen Jahresquote – wie sie das Berichtssystem erfragt – steht Bremen eher schwach da: Im Bundesdurchschnitt geben 43 % der Bevölkerung an, im vergangenen Jahr an Weiterbildung teilgenommen zu haben (vgl. BSW-AES IX). Hierzu gehören allerdings auch kommerziell angebotene Weiterbildungen.

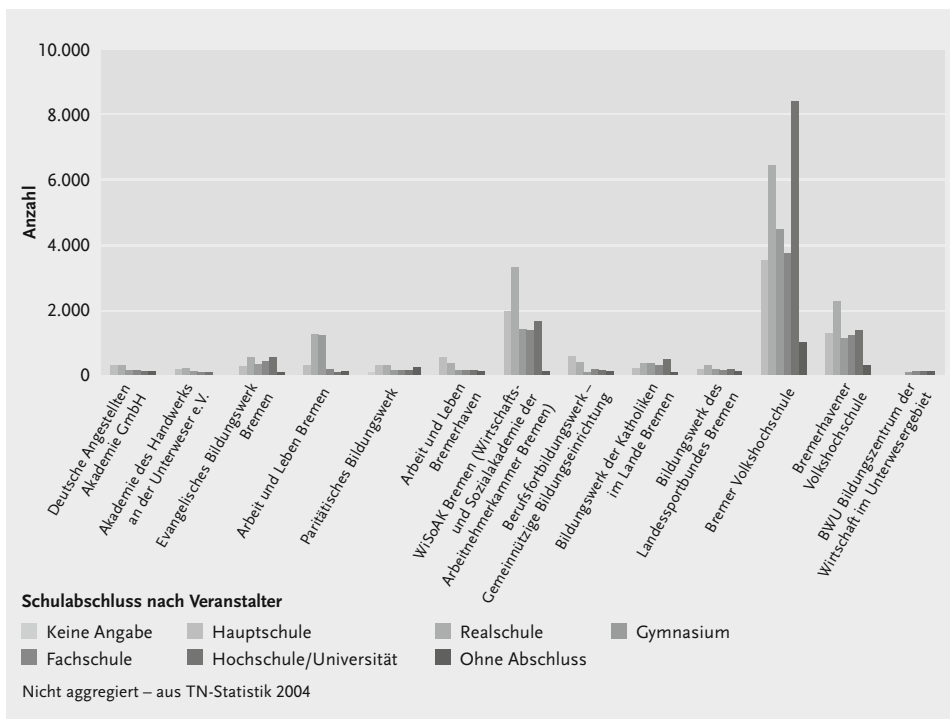


Abb. 29: Schulabschluss nach Veranstalter

Die vorangegangene Grafik des Berichtssystems Weiterbildung IX 2006 zeigt die Quote der Schulabschlüsse der Teilnehmenden, 1979 angefangen und bis 2003 alle drei Jahre erhoben. Es gibt drei Bereiche: Weiterbildung insgesamt, Allgemeine Weiterbildung und Berufliche Weiterbildung, denen jeweils niedrige Schulbildung, mittlere Schulbildung und Abitur zugeordnet wird.

In allen drei Bereichen und auf alle Jahre bezogen ist der Abschluss „Abitur“ der am häufigsten vorkommende. Im Gegenzug dazu ist die niedrige Schulbildung am wenigsten vertreten (1979, Weiterbildung insgesamt: 16 %; im Vergleich dazu Abitur: 43 %). Bis zum Jahre 1997 ist in allen Bereichen ein Anstieg der Schulabschlüsse zu verzeichnen, nach 1997 sinken die Werte (vgl. BSW S. 6). Bezogen auf die Weiterbildung insgesamt liegen die Werte 2003 dann im Bereich der niedrigen Schulbildung bei 28 %, der mittleren Schulbildung bei 47 % und im Hinblick auf das Abitur bei 59 %.

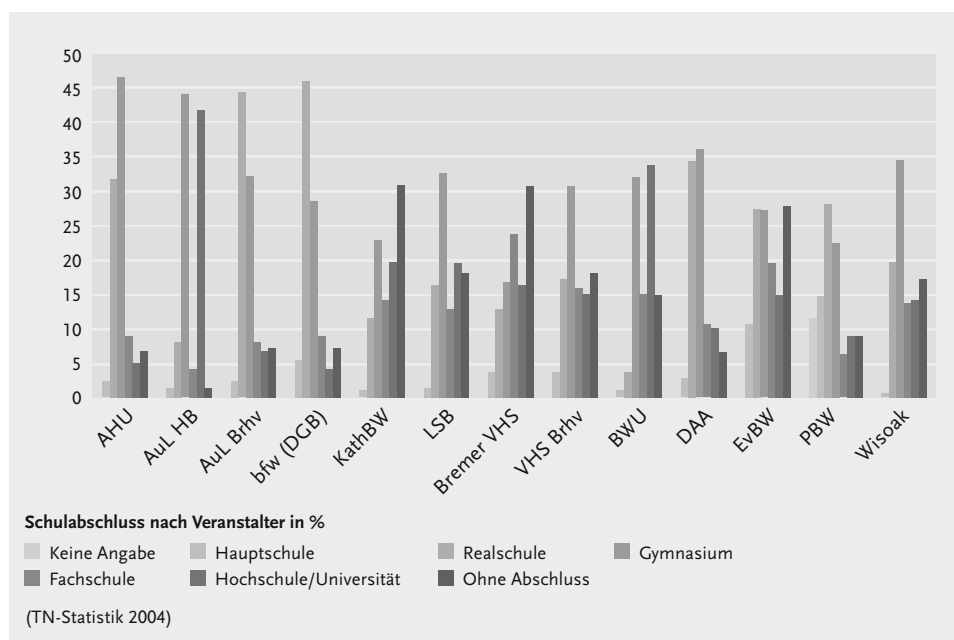


Abb. 30: Schulabschluss nach Veranstalter 2004 in %

Betrachtet man die Daten der Landesstatistik 2004 nach Schulabschlüssen und Veranstalter, fallen die unterschiedlichen Profile der Anbieter deutlich auf. Nimmt man exemplarisch die Bremer Volkshochschule und die Wirtschafts- und Sozialakademie, fällt auf, dass die Volkshochschule schwerpunktmäßig Teilnehmende mit Hochschulabschluss und Abitur erreicht, während die Wirtschafts- und Sozialakademie eher Realschüler/-innen anspricht.

Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen 1979–2003 im Bundesgebiet									
Teilnahmequoten in %									
Altersgruppe	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt									Quote
19–34 Jahre	34	38	32	43	44	48	53	47	46
35–49 Jahre	21	31	25	37	40	47	54	49	46
50–64 Jahre	11	14	14	20	23	20	36	31	31
Allgemeine Weiterbildung									
19–34 Jahre	23	28	23	27	25	30	35	29	29
35–49 Jahre	16	21	17	24	24	29	33	29	27
50–64 Jahre	9	11	12	14	15	19	26	21	20
Berufliche Weiterbildung									
19–34 Jahre	16	15	14	23	25	27	33	31	29
35–49 Jahre	9	15	14	20	24	29	36	35	31
50–64 Jahre	4	4	6	8	11	14	20	18	17
TNS Infratest Sozialforschung 2005									
Bundesweit, Quelle: BSW IX (2006), S. 90									

Abb. 31: Teilnahme nach Alter

Im Hinblick auf das Alter der Teilnehmenden ist festzuhalten, dass die Altersklasse der 36–50-Jährigen mit 36,3 % am stärksten vertreten ist. Die über 60-Jährigen und die 26–35-Jährigen nehmen in etwa gleich stark teil mit 17,6 % und 18,0 %. Etwas weniger stark vertreten sind die 51–60-Jährigen mit 14,9 %, darauf folgen die 21–25-Jährigen mit 6,9 % und die bis 20-Jährigen mit 4,7 % im Jahr 2004. Diese Altersstruktur korrespondiert mit den Daten des BSW IX, welches die Teilnahmequote an Weiterbildung (insgesamt, allgemein und beruflich) erhebt.

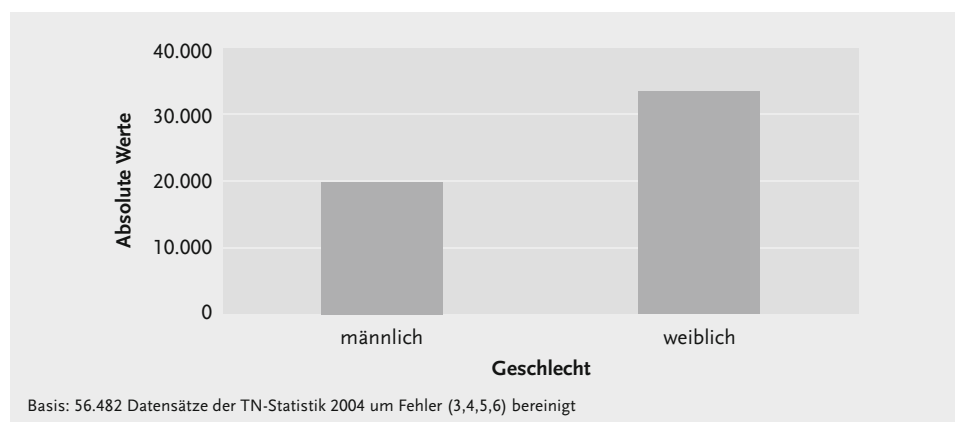


Abb. 32 : Weiterbildung ist weiblich

Bezogen auf die Weiterbildung insgesamt nahmen die 19–34-Jährigen zu allen Befragungszeiträumen (1979 bis 2003 im Dreijahresturnus) am häufigsten teil. Das gleiche gilt für die Allgemeine Weiterbildung und die berufliche Weiterbildung. Deutlich weniger stark vertreten sind die 50–64-Jährigen über alle Befragungszeiträume. Die Bremische Landesstatistik lässt zudem erkennen, wie sich die Lernbereiche nach Altersstruktur verteilen.

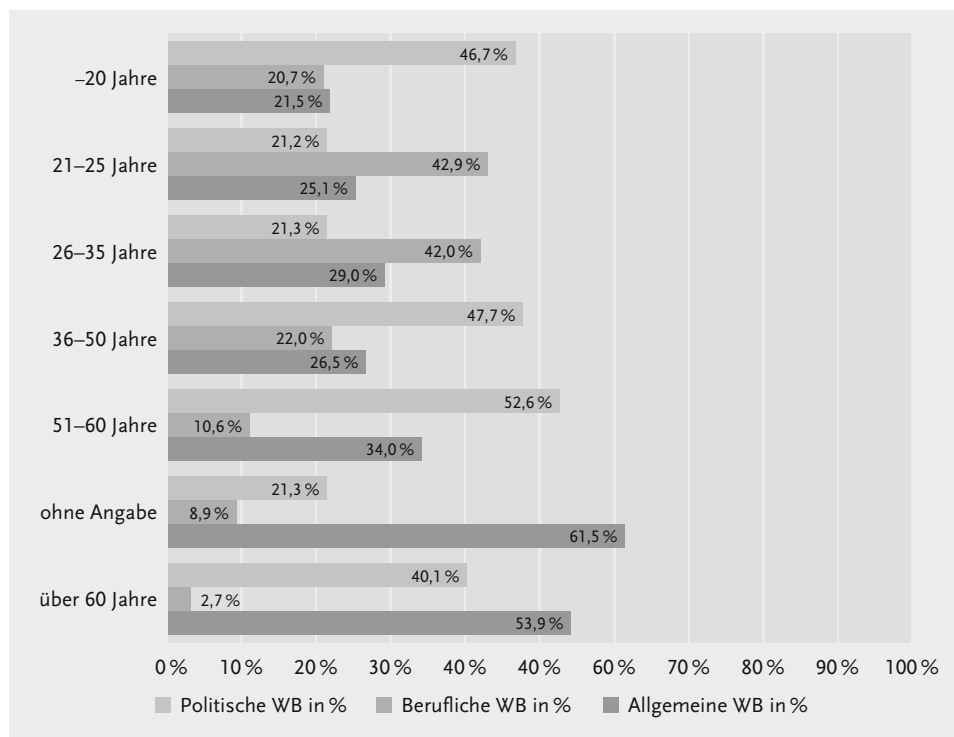


Abb. 33: Alter und Lernbereich

Es ist hier nur möglich, einen Teil der umfangreichen Daten und Grafiken zu notieren, die in Bremen vorliegen. Eine reguläre Veröffentlichung der Ergebnisse der Landesstatistik ist wünschenswert. Die Modernisierung des Berichtswesens wird entsprechend vorangetrieben.

Literatur

Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover.

Faulstich, Peter; Gnahn, D. (2005): Weiterbildungsbericht Hessen. Lebensbegleitendes Lernen – Weiterbildungsstrukturen und -trends. Frankfurt a. Main: Landeskuratorium für Weiterbildung.

Hermes, G. (1926): Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen: J. C. B. Mohr.

Kuwan, H.; Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München.

Schlutz, E.; Schneider, H. (Hg.) (2003): Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen; 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung Historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz. Bremen: Univ. Inst. für Erwachsenen-Bildungsforschung.

Tippelt, R.; Weiland, M.; Panyr, S.; Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Forschungsdatenzentrum: <http://www.forschungsdatenzentrum.de/bestand/mikrozensus/index.asp>

Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche

JOACHIM LUDWIG

Seit den 70er-Jahren taucht Beratung vor allem in bildungspolitischen und bildungspraktischen Diskursen auf, erhält aber nur geringe Beachtung in theoretischer und empirischer Hinsicht. Auch wenn das Thema Beratung in den letzten Jahren an Bedeutung gewann, hat sich an diesem Zustand bisher wenig geändert. Weil die vorliegende empirische Untersuchung zur Erwachsenen- und Weiterbildung im Bundesland Bremen Beratungsprozesse miterfasst hat, verdient sie besondere Beachtung. Beratung gewinnt an Bedeutung und ist als integraler Bestandteil von Erwachsenenbildung im Rahmen von Bildungsmonitorings zukünftig systematisch zu erheben. Die Bremer Untersuchung bringt interessante Aspekte von Beratungsprozessen zutage, bleibt aber zugleich in mehrfacher Hinsicht unbestimmt. Dies ist nicht dem Untersuchungsdesign anzulasten, sondern dem Stand der Theoriebildung zur Beratung, der notwendige Differenzierungen vermissen lässt. Im Folgenden werden die Erträge und weißen Flecken der Untersuchung hinsichtlich der Beratungsaspekte reflektiert, anschließend wird ein kurzer Abriss der Diskursgeschichte zur Bildungs- und Lernberatung gegeben, und drittens werden einige lerntheoretische Reflexionen angeboten, vor deren Hintergrund zukünftige Bildungsmonitorings Lernberatungsprozesse differenzierter erfassen können.

Reflexionen zur Bremer Untersuchung

Mehr als die Hälfte der befragten Personen in der Bremer Untersuchung halten Beratung im Kontext von Weiterbildung für wichtig (56 %). Diejenigen Personen, die Beratung suchen, nutzen vor allem das anonyme und unpersönliche Internet (49 %), gefolgt von persönlichen Beratungssituationen mit dem Partner (43 %), Freunden (44 %) oder Beratungsstellen (39 %). Die Aspekte „Vertrauen in die Berater“ und „Risiko, sich selbst jemandem anzuvertrauen“ spiegeln sich in diesen Zahlen wider und verweisen auf Vertrauen als relevante Dimension der Beratung. Beratungsstellen genießen in Bremen ein hohes Maß an Vertrauen. Sie rangieren nur knapp hinter Partnern und Freunden.

Wünschenswert wäre es gewesen, potenzielle Beratungsteilnehmende differenzierter zu bestimmen und aus deren Sicht den Anlass und die Nutzungsperspektive der Beratung zu erfahren. In diesem Kontext ließen sich die Bedeutung der einzelnen Beratungsstellen und die Vertrauensfrage sicherlich differenzierter bestimmen. Auch Angaben über die Finanzierung der Beratung würden wichtige Hinweise auf den Grad der Institutionalisierung von Beratung und die zugrunde liegenden Interessen geben.

Die Bremer Expertise informiert weiterhin über das Verständnis von Lernberatung, das die Einrichtungen besitzen, und über typische Situationen, in denen Beratung entsteht. Beratung wird also aus Sicht der Einrichtungen auf Bildungsberatung hin erweitert, während Beratung aus Sicht der Teilnehmenden unspezifisch bleibt. Hier spiegelt sich die empirisch-theoretische Unschärfe zwischen Bildungsberatung und Lernberatung wider – die Autorinnen haben sich tendenziell zugunsten des Begriffs „Lernberatung“ entschieden, verstehen Beratung also eng mit dem Lernprozess der Bildungsteilnehmer gekoppelt. Demnach entstehen Beratungsprozesse prinzipiell an allen Stellen des Bildungsprozesses. Auf der makrodidaktischen Ebene zwischen Trägern und BAGIS sowie zwischen Kammern und Betrieben, auf der mesodidaktischen Ebene beim Erstkontakt mit den Teilnehmenden und im Kontext der Fragestellung, wie es nach dieser Weiterbildung „weitergeht“. Auf der mikrodidaktischen Ebene findet Lernprozessberatung statt. Beratung stellt sich somit als integraler Bestandteil des Bildungsprozesses auf allen Ebenen dar.

Das Beratungsverständnis der Einrichtungen umfasst gemäß der Bremer Expertise sowohl Informationsleistungen als auch Klärungs- und Selbstverständigungsprozesse mit den Lernenden. Dies ist insofern interessant, als eine oft verwendete Typologie (informationsorientierte, situationsorientierte und biographieorientierte Beratung; vgl. Gieseke 2000) für die Beratungspraktiker keine hinreichende Differenz bereitzustellen scheint.

Der Beratungsprozess selbst wird nur in etwas mehr als der Hälfte der Einrichtungen dokumentiert. Dokumentation kann hier als Indikator für die Reflexivität und Professionalität des Beratungsprozesses gelesen werden. Fast die Hälfte der Einrichtungen berät demnach eher beiläufig. Genutzt werden verschiedenste Dokumentationsformen, auf Beraterseite und aufseiten der Ratsuchenden. Insgesamt aber bleiben das Beratungsverständnis und das Rollenverständnis der Beratungsakteure auch in dieser Untersuchung eher dunkel. Kein Einzelphänomen, wie beispielsweise auch die Rambøll-Studie (2007, S. 12) zeigt. Empirische Erhebungen benötigen für die Erfassung der Beratungsprozessqualität und den dort zugrunde liegenden subjektiven Theorien der Akteure theoretische Folien, die zuallererst diese Prozesse begrifflich zu fassen erlauben. Solange diese theoretische Leistung nicht vorliegt, werden empirische Untersuchungen an dieser Stelle nicht weiterführen können, weil sie auf begriffliche Grenzen stoßen.

Theoriebildung zur Bildungs- und Lernberatung wäre also eine wichtige Voraussetzung für zukünftige Bildungsmonitorings, die – wie die Bremer Untersuchung – Be-

ratungsprozesse und deren Qualität als integralen Bestandteil von Bildungsprozessen erfassen wollen. Dazu werden im Folgenden einige Reflexionen im Anschluss an einen kurzen historischen Abriss angeboten.

Zur Geschichte der Bildungs- und Lernberatung

Beratung ist als institutionalisierter Prozess im Kontext von Bildung relativ jung. Er ist erst seit den 70er-Jahren in der Diskussion. Im Strukturplan für das Bildungswesen weist der Deutsche Bildungsrat (1970) der Bildungsberatung eine kompensatorische Funktion zu: „Bildungsberatung hat im gegenwärtigen System vordringlich zur Milderung der Mängel beizutragen, die durch geringe Durchlässigkeit verursacht sind“ (vgl. auch Tippelt 1997, S. 5). Die beschriebenen Mängel der Durchlässigkeit und der sozialen Exklusion im Bildungssystem sind auch ca. 40 Jahre später ein weiterhin höchst aktuelles gesellschaftliches Problem (vgl. Hanft, Müskens, Gierke in diesem Band) und mit ihnen das Thema Bildungsberatung.

Einen zweiten Diskursstrang bildet Beratung im Kontext von Bildungstheorie und Didaktik. Pädagogen als Lebens- und Lernbegleiter sind eine frühe Figur der Aufklärung. Bis heute erhält diese Figur als Berater, Coach, Facilitator, Lernberater und Lernbegleiter unterschiedliche Aufgaben zugewiesen: vom Wegweiser, der die Welt deutet, bis hin zum Berater, der irritierende Gegenhorizonte und bisher unbekannte gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, aber nicht als Lernanforderung formuliert. Beratung erhält in diesem Kontext unterschiedliche Bedeutung, je nachdem wie die Rolle des Beraters als Vermittler zwischen Subjekt und Welt konzipiert wird. Beratungskonzepte stellen so gesehen eine spezifische Menge von Didaktiken dar, die bei aller Unterschiedlichkeit eines gemeinsam haben: Sie machen gegenüber einer didaktischen Orientierung am Wissenskanon das Subjekt und dessen Problemstellungen sowie dessen Interessen stärker zum Ausgangspunkt des didaktischen Handelns. Dabei wird Lernberatung vor allem in vielfältiger und unterschiedlicher Weise als didaktischer Prozess konzipiert – allerdings kaum theoretisch fundiert. Praxisorientierte Beratungskonzepte dominieren gegenüber Versuchen, den Beratungsprozess theoretisch zu begründen. Wenn theoretische Begründungen vorgelegt werden, dann werden sie überwiegend bei der humanistischen Psychologie und der systemischen Beratung gewonnen und in den pädagogischen Beratungsprozess übertragen.

Die frühe Variante der Lernberatung in den 80er-Jahren findet im Kontext von Zielgruppenarbeit statt und bezieht sich auf Lernstörungen und Lerndefizite (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 81). Bereits in diesem auf Lernschwierigkeiten hin bezogenen Lernberatungskonzept wurden wesentliche Charakteristika der Lernberatung grundgelegt, die bis heute die Konzeptdiskussion beherrschen (vgl. a.a.O., S. 85 f.):

- Der situationale und der biographische Aspekt sind als miteinander verflochten zu begreifen.

- Beratungselemente werden in die allgemeine didaktische Vermittlungsarbeit integriert.
- Die Selbst- und Fremdwahrnehmung durch die Lernenden (bzw. mit anderen Worten: deren Verstehenskompetenz) sollen verbessert werden.
- Die Teilnahme muss freiwillig sein.

Besondere Aktualität erhält der didaktische Beratungsdiskurs seit Mitte der 90er-Jahre vor dem Hintergrund erweiterter gesellschaftlicher Risiken bei gleichzeitig erhöhter Ungewissheit des Wissens. So geht beispielsweise mit der zunehmenden Marktorientierung und Beschleunigung wissenschaftlicher Wissensproduktion gleichzeitig eine Entwertung des wissenschaftlichen Wissens einher (vgl. Stehr 2001): Auf wissenschaftliches Wissen ist weniger Verlass – wissenschaftliches Wissen stellt nicht mehr nur Lösungen zur Verfügung, sondern wird aufgrund seiner sozialen Kontextuierung auch immer zugleich zum Problem (vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993, S. 174–181). Die Folgen bei den „Abnehmern von Wissenschaftswissen“ sind Unsicherheit und neuer Beratungsbedarf (vgl. Howaldt 2003, S. 240).

Die Lerndefizite des ersten Beratungsdiskurses werden im neuen Beratungsdiskurs der 90er-Jahre positiv gewendet und als Entwicklung von Selbstlernkompetenz bearbeitet. Lernberatung soll im neuen Lernberatungsdiskurs – der sich überwiegend konstruktivistisch-systemtheoretisch begründet – die Selbstlernkompetenz der Lernenden erweitern und Lernen für ein Lebenslanges Lernen auf Dauer stellen. Aus der empirischen Lernforschung ist allerdings bekannt, dass es für die Entwicklung einer allgemeinen Lernkompetenz unabhängig von Inhalten und Wissen kaum Anhaltspunkte gibt (vgl. Weinert/Schrader 1997, S. 299). Die verschiedenen Lernberatungskonzepte modellieren deshalb unterschiedliche Verhältnisse zwischen einer allgemeinen Selbstlernkompetenz und den anzueignenden Inhalten (vgl. Klein/Reuter 2005; Pätzold 2004; Schiersmann 2000; Siebert 2000). Problematisch bleibt bei allen Ansätzen, dass sie die Konzeptebene mit Blick auf die Entwicklung von Selbstlernkompetenz nicht verlassen und keine hinreichende theoretische Fundierung des Lernprozesses für einen daran anknüpfenden Beratungsprozess leisten. In der Regel werden Anleihen bei psychologischen Beratungskonzepten genommen, die auf die Stärkung von Selbstkompetenz und die effizientere Nutzung eigener Ressourcen zielen. Die Verbindung zu den Lerngegenständen geht dabei oft verloren oder wird zumindest fragil.

Ein dritter Diskursstrang geht empirisch-induktiv vor und versucht vor dem Hintergrund des beschriebenen Theoriedefizits die Vielfalt der Beratungspraxis zu systematisieren und zu typisieren. Wiltrud Gieseke (2000) und Christiane Schiersmann (2000) unterscheiden beide Bildungsberatung und Lernberatung: Wiltrud Gieseke im Rahmen einer funktionalen Gliederung, die fünf Funktionen unterscheidet (Entscheidungsfindung zur Bildungsteilnahme, Intervention in Lebenskrisen, Lernberatung bei Lernschwierigkeiten, Beratung zur Organisationsentwicklung und Lernberatung als pädagogische Begleitung). Christiane Schiersmann unterscheidet personenbezogene Beratung von einer institutionsbezogenen Beratung und ordnet der personen-

bezogenen Beratung die beiden Typen der Bildungs(laufbahn)beratung und der Lernberatung zu. Mittels dieser Systematiken soll das Beratungsfeld geordnet werden. Interessanterweise nutzt die Bremer Praxis diese Unterscheidung nicht konsequent. Und dafür gibt es gute Gründe – allerdings auch welche dagegen.

Nicht erst vor dem Hintergrund des hier skizzierten geschichtlichen Abrisses wird deutlich, dass Bildungsberatung und Lernberatung aus verschiedenen Kontexten stammen und auf verschiedenen Ebenen liegen. Bildungsberatung ist bildungspolitisch inspiriert und zielt auf Durchlässigkeit und Inklusion für die Teilnehmenden. Lernberatung ist pädagogisch inspiriert und zielt auf die Optimierung von Lernprozessen, wie auch immer konzipiert und wie auch immer funktional eingesetzt (ob bei Entscheidungen, Krisen oder anderen Lernprozessen). Beide Prozesse schließen sich nicht aus und können empirisch zugleich vorkommen. So kann beispielsweise eine Entscheidungsfindung für eine Berufslaufbahn ohne Weiteres auf der Basis eines Lernberatungsprozesses stattfinden, bei dem eine Selbstverständigung über die Entscheidungssituation und mögliche Handlungsperspektiven erfolgt. Die Unterscheidung einer Bildungsberatung von anderen Beratungsfunktionen ist unter bildungspolitischer und institutioneller Perspektive sinnvoll und ertragreich. Eine prozesslogische Abgrenzung gegenüber Lernberatung erscheint dagegen unmöglich, weil beide Prozesse in eins fallen können. Akteure der Bildungspraxis dürften in der Unterscheidung von Bildungsberatung und Lernberatung bei entsprechenden Befragungen erhebliche Schwierigkeiten sehen. Insofern ist es begründet, wenn die Bremer Untersuchung diese Differenz nicht nutzt und bei Fragen zur Beratungsqualität nur auf Lernberatung rekurriert. Andererseits wäre es in bildungspolitischer Hinsicht interessant zu erfahren, wie umfangreich Bildungsberatung in Bremen angeboten oder genutzt wird und welche Erträge sie verzeichnet. Insofern wäre es hilfreich gewesen, wenn die Teilnehmendenbefragung die funktionalen Nutzungsperspektiven der Teilnehmer (Unterstützung bei der Teilnahmeentscheidung oder Lernprozessunterstützung) ausdifferenziert hätte.

Wiltrud Gieseke bietet noch eine weitere Unterscheidung bezogen auf den Beratungsprozess an: Sie unterscheidet zwischen einer informativen Beratung, einer situativen Beratung und einer biographieorientierten Beratung (2000, S. 15). Sie gewinnt diese Typologie induktiv aus der Beobachtung der Beratungspraxis. Die Bremer Untersuchung nutzt diese Unterscheidung – allerdings in einer vereinfachten Version, indem sie die situationsorientierte und biographieorientierte Beratung im Begriff der klärungsorientierten Beratung zusammenfasst. Unterschieden wird in Anlehnung an Wiltrud Giesekes Praxistypologie zwischen einer informationsorientierten und einer klärungsorientierten Beratung mit dem Ziel, festzuhalten, was die Experten der Praxis unter guter Lernberatung verstehen. Interessanterweise konnten sich die Beratungsakteure nicht entscheiden. Beide Aspekte gehören ihrer Ansicht nach zu einer guten Beratung. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass weithin eine theoretische und empirische Unklarheit über Beratungsprozess und Interaktionsverläufe herrscht und entsprechende Forschungsarbeiten erforderlich werden (vgl. Gieseke 2000, S. 11).

Die Beratungsakteure in der Bremer Untersuchung zeigen ein gut nachvollziehbares Antwortverhalten, wenn Lernberatung hinsichtlich einer lerntheoretischen Perspektive interpretiert und mit Blick auf eine gute Praxis bewertet wird. Unter diesen Blickwinkeln wird deutlich, dass Lernberatungsqualität alle drei Dimensionen einschließt: Information, Situation und Biographie. Eine Trennung dieser Dimensionen in Form von Beratungstypen, die mehr zu dieser oder jener Dimension neigen, lässt sich in der Beratungspraxis empirisch feststellen. Von Beratungsqualität zeugt dies allerdings nicht.

Lerntheoretische Reflexionen zur Lernberatung

Lernberatung bezieht sich auf Lernen und will Lernhandlungen unterstützen. In den Diskursen zur Lernberatung wird durchgängig betont, dass die Beratenden für diese Unterstützungsleistung eine Verstehenskompetenz benötigen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 88; Schiersmann 2000, S. 26) bzw. im systemtheoretischen Sprachgebrauch „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Siebert 2000, S. 93) durchzuführen haben. Unklar bleibt dabei erstens: „Was gilt es als Lernen zu verstehen?“ und zweitens: „Was genau bedeutet Verstehen?“

Menschen können Handlungsproblematiken auch ohne Lernen lösen. Erinnerung sei nur an Gewalt, Strategien oder Ignoranz. Wer sich für Lernen als Lösungsstrategie entscheidet, möchte in der Regel weniger eine schnelle Lösung, als vielmehr ein tieferes Verständnis der gesellschaftlichen Situation, in der er selbst als Lernender steht. Es gilt, für Lernende eine Selbst- und Fremdverständigung herzustellen zwischen Person und noch undeutlicher Situation. In diesem Sinne ist Lernen im Anschluss an Holzkamp (1993) ein Versuch, erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Die Herausforderung besteht darin, neues Wissen, neue Bedeutungshorizonte zu finden, mit deren Hilfe die Situation verständlicher wird. In normalen Selbstverständigungsprozessen reicht das vorhandene Wissen aus, um sich in der Situation orientieren zu können. Lernen setzt an scheiternden Selbstverständigungsversuchen an (vgl. Ludwig 2007) und ist regelmäßig kein einfacher Problemlöseprozess, bei dem es ein gestecktes Ziel zu erreichen gilt. Ausgangspunkt und Lernziel sind in der Regel zunächst unklar. Bedeutsam erscheint nur die Antizipation eines Zustands, der erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Lernen stellt eine Schleife dar, welche die Alltagshandlung unterbricht, sich von ihr distanziert und als Suchbewegung in noch neuem, unbekannten (Wissens-/Bedeutungs-)Terrain charakterisiert werden kann (zur Holzkamp'schen Lerntheorie im Detail vgl. Faulstich/Ludwig 2004). Diese Suchbewegung basiert erstens auf biographisch erworbenem Wissen und auf Orientierungen, zweitens basiert sie auf den Merkmalen der Situation (Holzkamp spricht vom personalen und situationalen Pol) und drittens bezieht sich die Suchbewegung/Lernschleife auf neues, noch unbekanntes Wissen/Bedeutungen, das es in die vorhandenen Bedeutungshorizonte zu transformieren und zu integrieren gilt, mit dem Ziel, neue Selbst- und Fremdverständigung, d.h. neue Orientierung zu erlangen. Ler-

nen umfasst also in diesem Sinne immer die situationale, die biografische und die informatorische Dimension.

Menschen, die bereits sehr genau wissen, welche Informationen ihnen für ihre geplanten Aktivitäten fehlen, haben sich in ihrer gesellschaftlichen Situation bereits verständigt. Ihnen scheint klar zu sein, wo sie stehen und wohin sie sich entwickeln/bewegen möchten. Das Schwierige an Bildungs- und Lernprozessen besteht nun allerdings darin, Gewissheit über den Stand der Selbstverständigung zu erlangen. Im Rahmen von Bildungsbedarfserhebungen kommt der professionelle Diskurs zum Ergebnis, dass weder eine einfache Befragung der gesellschaftlichen Bedarfsträger, noch eine einfache Befragung der Lernenden im Sinne einer verkürzten Subjektorientierung zielführend ist. Die Feststellung des Bildungsbedarfs ist vielmehr das Ergebnis reflexiver Aushandlungs- und Verständigungsprozesse (Arnold/Wiegerling 1983; Gieseke 2003; Heid 1999). Es ist schwer einzusehen, warum für die Feststellung des Lernbedarfs aus Sicht des Lernenden und für die Feststellung der Lerninteressen nicht Gleiches gelten sollte. Der von einem Ratsuchenden gezielt geäußerte Wunsch nach einer bestimmten Information mag in einem Fall auf einer bereits vollzogenen, reflektierten Selbstverständigung basieren. In vielen anderen Fällen basiert der geäußerte Informationswunsch auf wenig begründeten Phantasien. Die informative Beratung müsste vor dem Hintergrund dieser lerntheoretischen Folie die Ausnahme sein, weil Selbstverständigung mit Gewissheitscharakter die Ausnahme darstellt. In der Beratungspraxis ist die informative Beratung allerdings dominierend.

Die Aufgabe der Lernberater ist es, gescheiterte oder im Prozess befindliche Selbst- und Fremdverständigungsprozesse der Ratsuchenden, die selbst misslungene, schwierige oder im Einzelfall abgeschlossene Verstehensprozesse darstellen, ihrerseits zu verstehen. Es gilt den problematisch gewordenen Selbstverständigungsversuch der Ratsuchenden zu verstehen und den weiteren Selbstverständigungs-/Verstehensprozess zu unterstützen. Das ist der zentrale professionelle Kern der Lernberatung. Der Versuch, den Selbstverständigungsprozess des Lernenden zu unterstützen, ist in erster Hinsicht ein Selbst- und Fremdverständigungsprozess zwischen Lernberater und Lernendem. Wer als Lernberater Lernende verstehen will, ist selbst gefordert, auf die erzählte Handlungsproblematik der Ratsuchenden das eigene mitgebrachte Vorwissen, die eigene Sinnperspektive anzulegen. Ein Vorgang, in dem bereits Nicht-Verstehen angelegt ist, wenn das eigene Vorverständnis die Oberhand gewinnt und den fremden Sinn des Ratsuchenden nur subsumiert. Das Verstehen des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden/Ratsuchenden mit seinen Bedeutungs- und Begründungshorizonten als Fremdverstehen durch den Lernberater ist ein hermeneutischer Prozess, der handlungshermeneutische Kompetenz voraussetzt (Kade 1990, Ludwig 2002): Wissen um und Sensibilität für die möglichen Handlungsproblematiken im konkreten Handlungsfeld des Lernenden ist erforderlich, um die Entstehung und strukturelle Einbettung der Handlungsproblematik des Lernenden verstehen zu können.

In zweiter Hinsicht ist die Unterstützung des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden ein Beratungsprozess, bei dem es bezogen auf die Handlungsproblematik gilt, alternative Bedeutungshorizonte/neues Wissen aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld, das dem Lernenden bisher unbekannt war, als Gegenhorizonte auf seine Handlungsproblematik anzubieten. Auf diese Weise werden dem Lernenden neue Differenzen eröffnet, die es ihm ermöglichen, seine schwierig empfundene Handlungssituation unter verschiedenen, auch neuen Perspektiven zu betrachten und damit seine Vergleichsmöglichkeiten im Rahmen seines eigenen Verstehens-/Selbstverständigungsprozesses zu erweitern (vgl. dazu Ludwig 2007). Die Unterstützung von Lernhandlungen ist so gesehen an das Verstehen des Lernenden und seiner Handlungsproblematik gebunden. Es handelt sich um einen Verstehensprozess vom Drittstandpunkt (vgl. Straub 1999), wie er im Rahmen qualitativer Sozialforschung für die Wissenschaftspraxis systematisch entfaltet wird, und der für die Bildungs- und Lernberatungspraxis in vergleichbarer Weise gelten kann.

Schlussfolgerungen

Die Bremer Expertise dokumentiert Lernberatungsprozesse im Rahmen ihres Bildungsmonitorings und erfasst damit wesentliche Bildungsleistungen in Form von Lernberatung, die bisher nicht dokumentiert wurden. Für zukünftige Untersuchungen gilt es festzuhalten, dass die besondere Funktion der Bildungsberatung als eigenständige bildungspolitische und institutionelle Perspektive stärker berücksichtigt werden sollte. Die Erfassung der Qualität des Lernberatungsprozesses bezeichnet noch einen weißen Fleck. Sie erfordert eine lerntheoretisch fundierte Systematik, die Selbstverständigungs- und Verstehensprozesse im Beratungsprozess in den Blick nimmt. Auf diese Weise ließe sich Beratungsqualität differenzierter darstellen, als es bislang möglich ist.

Literatur

- Arnold, R.; Wiegerling, H.-J. (1983):** Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung, ausgewählte Planungsstrategien, institutionelle Einflüsse. Frankfurt a. M.
- Bonß, W.; Hohlfeld, R.; Kollek, R. (Hg.) (1993):** Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg (Schriftenreihe des Hamburger Instituts für Sozialforschung).
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn.
- Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hg.) (2004):** Expansives Lernen. Baltmannsweiler.
- Fuchs-Brünighoff, E. (2000):** Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46, S. 81–92.
- Gieseke, W. (2000):** Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46, S. 10–17.

- Gieseke, W. (Hg.) (2003):** Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld.
- Heid, H. (1999):** Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: ZfPäd (1999) 2, S. 231–244.
- Holzkamp, K. (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.
- Howaldt, J. (2003):** Sozialwissenschaftliche Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Von der Notwendigkeit der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis. In: Franz, H.-W.; Howaldt, J.; Jacobsen, H.; Kopp, R. (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 239–256.
- Kade, S. (1990):** Handlungshermeneutik – Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn.
- Klein, R.; Reutter, G. (Hg.) (2005):** Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler.
- Ludwig, J. (2002):** Anforderungen an Lernberatung in Online-Foren. In: Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002, S. 255–266.
- Ludwig, J. (2007):** Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: U. Heuer; R. Siebers (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 183–196.
- Pätzold, H. (2004):** Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Rambøll Management (2007):** Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Unter Mitarbeit von Niedlich, F.; Christ, F.; und I. Korte et al. herausgegeben von BMBF. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf>, zuletzt geprüft am 19.04.2008.
- Siebert, H. (2000):** Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46, S. 93–99.
- Stehr, N. (2001):** Wissen und wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt am Main.
- Schiersmann, C. (2000):** Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46, S. 18–32.
- Straub, J. (1999):** Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen.
- Tippelt, R. (1997):** Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T.; Schiersmann, C.; Tippelt, R.: Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 1–70.
- Weinert, F. E.; Schrader, F.-W. (1997):** Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F. E.; Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, Seattle, S. 296–335.

Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe für Weiterbildungseinrichtungen

DIETER GNAHS

Konjunktur eines Themas

Mit der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004) haben der Bund und die Länder ein Rahmenkonzept präsentiert, welches Ansatzpunkte liefert, „wie das Lernen aller Bürger/-innen in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann“ (ebd., S. 5 und S. 14). Dieses die ganze Lebensspanne einbeziehende Konzept schließt im Besonderen auch die Kompetenzentwicklung ein: „Das selbständige Erschließen des jeweils aktuell benötigten Wissens durch gezieltes recherchierendes Erarbeiten und Nutzen einschlägigen gespeicherten Wissens wird zunehmend wichtiger“ (ebd., S. 15).

Die deutsche Bildungspolitik greift damit Ideen und Konzepte der global geführten Diskussion zum Lebenslangen Lernen auf. Dort haben Neubewertungen und Akzentverschiebungen mit Blick auf die bisherige Bildungspraxis stattgefunden: So wird zum Beispiel die Bedeutung von formalisierten Bildungslaufbahnen relativiert, indem verstärkt die tatsächlich abrufbaren Kenntnisse und Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Die durch den erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen erworbenen (Qualifikations-) Nachweise in Form von Zeugnissen, Diplomen, Gesellenbriefen etc. treten in Konkurrenz zu den verfügbaren Kompetenzen, die auf vielfältige Weisen, also auch über informelle und non-formale Lernvorgänge, erworben sein können. Diese neue Orientierung am tatsächlichen Leistungsvermögen und die partielle Abkehr von Berechtigungen verleihenden formalen Abschlüssen verlangt allerdings auch nach Verfahren, die die vorhandenen Kompetenzen sichtbar und vergleichbar machen.

In diesem Zusammenhang sind weltweit vielfältige und weitreichende Anstrengungen unternommen worden, um Lernleistungen sichtbar zu machen, zu kategorisieren, zu messen, zu bewerten und zu vergleichen (vgl. wegweisend Bjørnåvold 2000).

Zu erwähnen sind vor allem die international vergleichenden Kompetenzmessungen bei Erwachsenen (IALS und ALL) und Schüler/-innen (PISA, TIMSS, IGLU), der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und auch das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) sowie für die Hochschule (ECTS). All diese Entwicklungen finden auch auf nationaler Ebene ihren mehr oder weniger ausgeprägten Widerhall.

Neben diesen bildungspolitischen und umsetzungsorientierten Ansätzen findet auch die wissenschaftliche Analyse von Kompetenzmessung zunehmend Beachtung. Besonders hervorzuheben ist der Forschungsschwerpunkt „Kompetenzdiagnostik“ bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (vgl. Klieme/Leutner 2006). Aus dem Etat werden ca. 20 Projekte finanziert werden, die sich mit der Theoriebildung und der theoriegeleiteten Instrumentenentwicklung in diesem Feld beschäftigen. Ähnlich ambitioniert ist die Idee eines deutschen Bildungspanels, das mit Unterstützung des BMBF und der Länder wissenschaftsbasiert über DFG-Mittel entwickelt werden soll und Kompetenzmessungen bei allen Altersgruppen der Bevölkerung umfasst (vgl. BMBF 2006, S. 4 und 15). Darüber hinaus gibt es viele ambitionierte Einzelprojekte, die den Bedeutungszuwachs dieses Themas belegen (vgl. dazu auch das Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, welches einen Überblick über die Aktivitäten in den unterschiedlichen Bildungsbereichen gewährt: Prenzel/Gogolin/Krüger 2008).

Kompetenzdefinition und Arten der Kompetenzdiagnostik

In der gerade skizzierten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte wird der Begriff „Kompetenz“ vielfältig und in unterschiedlichen Zusammensetzungen verwendet, eine einheitliche bzw. konsensuale Begriffsverwendung ist nicht festzustellen (vgl. auch Gnahs 2007, S. 19–25; Vonken 2005). Eine vergleichsweise große Verbreitung und Akzeptanz hat die sogenannte DeSeCo-Definition gefunden. Sie ist in einem Kreis internationaler Wissenschaftler generiert worden und ist zum Beispiel leitend bei den großen internationalen Kompetenzerhebungen.

In dem OECD-Projekt *DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)* werden Kompetenzen folgendermaßen definiert³: Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf

3 Es handelt sich um eine eigene zusammenfassende Übersetzung der folgenden Passage: „A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous“ (OECD 2003, S. 2).

ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das (OECD 2003, S. 2; ausführlich: Rychen/Salganik 2003, S. 41 ff.).

Diese Definition macht auch deutlich, dass Kompetenz ein theoretisches Konstrukt ist, welches nicht direkt beobachtet werden kann. Es ist nötig, manifeste Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu benennen, bei deren Auftreten entschieden werden kann bzw. soll, ob bzw. in welchem Grade eine Kompetenz vorhanden ist oder nicht. Die Diagnose von Kompetenzen setzt also voraus, dass aussagekräftige Indikatoren gefunden werden, mit deren Hilfe valide, reliable und objektive Messungen vorgenommen werden können. Neben der Erfüllung der klassischen Gütekriterien muss zudem gewährleistet sein, dass die Messungen praktisch handhabbar, mit vertretbarem Aufwand und ethisch akzeptabel durchgeführt werden können.

Welches Messkonzept jeweils zum Tragen kommt, ist davon abhängig, in welchem Kontext die Ergebnisse produziert und genutzt werden. So werden zum Beispiel an einen Einstufungstest andere Anforderungen gestellt als an eine international vergleichende Kompetenzstudie, an betriebliche Leistungsbewertungen andere als an Prüfungen in Bildungseinrichtungen. Grundsätzlich lassen sich vier Arten von Kompetenzerfassung unterscheiden:

- die kategoriale Erfassung, das „Aufspüren“ bzw. Bewusstmachen von Kompetenzen
- die Zuordnung von Kompetenzen zu vorgegebenen Kompetenzstufen bzw. Kompetenzrastern
- Prüfungen und vergleichbare Bewertungsformen
- Quantifizierende (meist wissenschaftliche) Messungen im engeren Sinne.

Zu unterscheiden ist zudem, ob es sich bei der Kompetenzerfassung um eine Selbst- oder Fremdeinschätzung handelt. Die genannten vier Grundformen werden in der Praxis und in der Wissenschaft auch kombiniert eingesetzt. So verwenden Betriebe zum Beispiel in Assessment-Centern meist mehrere Grundformen, um zu einem differenzierten und möglichst umfassenden Bild der Bewerber/-innen zu kommen.

Orientierungspunkte und Herausforderungen

Im Folgenden werden nun einige politisch und wissenschaftlich eingebettete Projekte benannt, deren Auswirkungen und „Ausstrahlungen“ auch die reale Handlungsebene von Bildungseinrichtungen und regionalen Bildungslandschaften wie Bremen jetzt schon berührt bzw. in naher Zukunft berühren dürfte.

Portfolioansätze

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklungen sind vielfältige Formen der Sichtbarmachung von Kompetenzen entstanden, die vom einfachen Tätigkeits- bis hin zum differenzierten Kompetenznachweis reichen. In einem mehrstufigen

Verfahren wird dabei im Regelfall versucht, Kompetenzen zu identifizieren und dem Passinhaber/der Passinhaberin bewusst zu machen. Im ersten Schritt werden zum Beispiel Tätigkeiten in Erinnerung gerufen und beschrieben, die für den Betroffenen wichtig waren oder vielleicht einfach nur Spaß gemacht haben. Im zweiten Schritt wird dann herausgearbeitet, welche Kenntnisse und Fähigkeiten nötig waren, um die genannten Tätigkeiten auszuführen. Schließlich werden im dritten Schritt die Kenntnisse und Fähigkeiten bewertet bzw. Niveaustufen zugeordnet.

Einige dieser Verfahren sind so weit gediehen, dass sie „Passcharakter“ haben (wie zum Beispiel die Freiwilligenbücher oder die Instrumente zur Unterstützung der Berufswahl von Jugendlichen). Es gibt in diesem Feld im In- und Ausland erfolgreiche Ansätze und Modelle (vgl. dazu Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2003 sowie DIE/DIPF/IES 2004). Deutlich sind in diesem Zusammenhang aber auch einige offene Fragen zutage getreten. Sie beziehen sich auf die Grenzen der Standardisierbarkeit bei der Kompetenzerfassung, auf die Kontextgebundenheit der Kompetenzen und ihre Übertragbarkeit auf andere Situationen sowie auf die Subjektivität der Bewertung.

Unter Würdigung der Untersuchungsbefunde aus der Machbarkeitsstudie zum ProfilPASS (vgl. DIE/DIPF/IES 2004, S. 151 f.) sind folgende Strukturelemente als bedeutsam für derartige Portfolio- bzw. Passansätze herausgearbeitet worden:

- Bildungspässe sollen zum einen ein Instrument zur Sammlung und Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen sein – seien sie innerhalb oder außerhalb des formalen Bildungssystems erworben – zum anderen ein Instrument zur Bilanzierung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie, und sie sollen darüber hinaus Hilfe und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten.
- Bildungspässe sollen den Blick gleichermaßen auf formale, non-formale und informelle Lern- und Qualifikationsprozesse lenken. Deshalb sollen in die Dokumentation Abschlüsse, Zertifikate, Nachweise, Bescheinigungen und Tätigkeitsbeschreibungen aus den Bereichen Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Familie, Ehrenamt und Freizeit aufgenommen werden können.
- Bildungspässe sollen ein Instrument in der alleinigen Verfügbarkeit des Individuums sein. Der Passinhaber/die Passinhaberin entscheidet allein darüber, ob der Pass (oder Teile davon) weitergegeben wird. Schon aus diesem Grunde sollte ein Bildungspass als Sammelmappe in Papier- und Onlinefassung ergänzungsoffen angelegt sein.
- Bildungspässe sollen sich mittelfristig allein finanzieren, d.h. die Nutzer/-innen kommen für die anfallenden Kosten auf.
- Bildungspässe sollen optisch ansprechend und leicht handhabbar sein. Sie sollen einen einprägsamen Namen erhalten.
- Bildungspässe sollen zielgruppenunabhängig und mehrsprachig sein (Deutsch plus eine Fremdsprache).

- Bildungspässe sollen offen für Selbst- und Fremdeinschätzungen sein. Selbsteinschätzungen sollten sich neben der Selbstwahrnehmung der Lernprozesse und der erworbenen Kompetenzen vor allem auch dadurch auszeichnen, dass die Rahmenbedingungen beschrieben werden, aus denen die Anforderungen ersichtlich sind, die der Passinhaber/die Passinhaberin zu bewältigen hatte.

Die zum Teil sehr komplexe Kompetenzgenese bei einigen Portfolioansätzen dürfte viele Passinhaber/-innen überfordern, zum Aufgeben bewegen oder zu suboptimalen Ergebnissen führen. Deshalb ist Beratung zentraler Bestandteil fast aller dieser Konzepte. Im Besonderen hilft sie, Bildungsbenachteiligten mit geringen Erfolgen im formalen System informell erworbene Kompetenzpotentiale zu erschließen.

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) liefert in der aktuellen Fassung, die Grundlage für den von der Kommission vorgelegten Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates ist (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006), eine Zuordnungsmatrix, die acht Niveaustufen mit drei Lernergebnisbereichen (*learning outcomes*) kombiniert. Diese Bereiche sind: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. ebd., S. 18).

Unter „Kenntnissen“ wird dabei „das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen“ verstanden. „Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.“

Unter „Fertigkeiten“ wird die Fähigkeit verstanden, „Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).“

„Kompetenz“ wird als nachgewiesene Fähigkeit definiert, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“

Für jedes Matrixfeld werden Deskriptoren formuliert, die eine möglichst genaue Einstufung des Kompetenzniveaus von Personen ermöglichen. Zu betonen ist, dass mit diesem Verfahren versucht wird, Qualifikationen und Kompetenzen einzuschätzen und zu vergleichen. Möglich ist damit allenfalls, eine Entsprechung oder einen

Niveauunterschied zu benennen, keinesfalls aber eine Messung im engeren Sinne durchzuführen. Im Folgenden werden zur Illustration einige dieser Matrixfelder wiedergegeben (vgl. ebd., S. 19–22):

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
...
Niveau 6 Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten
...

Abb. 34: EQR-Deskriptoren (Auswahl)

Im Vergleich zum ersten Entwurf (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005) ist der aktuelle Vorschlag vereinfacht, was die praktische Einsetzbarkeit vermutlich eher erschwert, weil der Ermessensspielraum der Beurteiler prinzipiell größer ist. Dennoch ist zu vermuten, dass der EQR die europäische Diskussion prägen und maßgeblich beeinflussen wird. Die Richtung ist jedenfalls in der Beschlussempfehlung deutlich vorgegeben (ebd., S. 15–16):

„Diese Empfehlung verfolgt das Ziel, einen gemeinsamen Referenzrahmen als ‚Übersetzungshilfe‘ zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen, und zwar sowohl für die allgemeine und die Hochschulbildung als auch für die berufliche Bildung. Dadurch erhöht sich die Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationen der Bürger/-innen in verschiedenen Mitgliedstaaten. Darüber hinaus sollte der Europäische Qualifikationsrahmen internationalen sektoralen Organisationen die Möglichkeit geben, ihre Qualifikationssysteme auf einen gemeinsamen Referenzpunkt zu beziehen, und damit die Einstufung dieser Qualifikationen in nationalen Qualifikationssystemen zu erleichtern. Diese Empfehlung leistet daher einen Beitrag zu den allgemeinen Zielen der Förderung des lebenslangen Lernens und der Mobilität von Arbeitskräften und Lernenden.“

Anfang 2008 haben dann das EU-Parlament und der EU-Ministerrat entschieden, den EQR zu verwenden. Bis 2010 sollen die nationalen Qualifikationssysteme mit dem EQR verkoppelt werden (vgl. Europäische Union 2008). In Deutschland befindet sich die Erarbeitung eines nationalen EQR noch im Anfangsstadium und wird vermutlich 2010 zum Abschluss kommen.

Mit dem EQR wird ein neuer Referenzpunkt geschaffen, der das formale System in seiner Alleinzuständigkeit infrage stellt und neue Zuordnungsmöglichkeiten und Bewertungen ermöglicht. Ausländische Erfahrungen zeigen, dass eine solche Öffnung zu mehr Durchlässigkeit und Chancengleichheit führen kann (vgl. DIE/DIPF/IES 2004, S. 123–143; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2003).

Eng mit der Frage des Referenzpunktes ist der Aspekt der Gleichwertigkeit der Lernwege verknüpft. Die Abschlüsse des formalen Systems werden fast ausschließlich auf vorgezeichneten Bildungslaufbahnen erreicht, an deren Ende dann Prüfungen und Zertifikatsvergabe stehen. Von diesen „Königswegen“ kann nur im Ausnahmefall abgewichen werden, Ausnahmeentscheidungen, die von Zuständigen aus dem formalen System getroffen werden und damit auch der systemimmanenten Logik folgen. Im Ergebnis werden Verkürzungen der üblichen Laufbahn verfügt oder die Aufnahme von speziellen Bildungslaufbahnen (wie z. B. dem Zweiten Bildungsweg) angeordnet. Der EQR liefert nun ein Raster von Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen, er schreibt nicht vor, wie diese erlangt werden, er ist somit auch offen für „Trampelpfade“ des Kompetenzerwerbs und schafft somit ggf. auch einen Rechtsanspruch auf Prüfung und Zertifizierung ohne Absolvierung der üblichen Bildungsgänge.

Auch dies würde gerade für Bildungsbenachteiligte Chancen auf Anerkennung von Lernleistungen außerhalb des formalen Systems eröffnen. Eine von der Bildungslaufbahn unabhängige Kompetenzdiagnose lässt sich im Erfolgsfall ohne auch formale Anerkennung kaum denken.

Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Die Frage der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen spielt, wie erwähnt, im Zusammenhang mit Passaktivitäten und dem EQR, aber auch unabhängig davon eine wichtige Rolle. Im Rahmen der Machbarkeitsstudie zum ProfilPASS sind drei Bereiche näher betrachtet worden: der betriebliche Kontext, das private und soziale Umfeld sowie das formale Bildungssystem (vgl. DIE/DIPF/IES 2004).

Im formalen Bildungssystem liegt das eindeutige Schwergewicht auf der Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen/Qualifikationen, die in genormten Bildungsgängen erworben worden sind. Die Einbeziehung von informell erworbenen Kompetenzen, z. B. bei der Zulassung zu Bildungsgängen, zu Prüfungen, bei der Verkürzung von Qualifizierungszeiten, ist die Ausnahme vom ansonsten vorgegebenen „Königsweg“. Typische Beispiele dafür sind die sogenannte Externen-Prüfung nach BBiG und HWO, die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis (Imma-

turenprüfung) und die Zulassung zu Fortbildungsprüfungen über den Nachweis von ausreichender Berufserfahrung. Die Beispiele zeigen, dass alternative Lernwege ausnahmsweise zugelassen werden (können) als Voraussetzung für eine Zertifizierung. Diese ist identisch mit der Zertifizierung im formalen System oder orientiert sich zumindest stark an ihr.

2002 wurde mit der Neuordnung der IT-Weiterbildungsberufe der Versuch gemacht, den Gegensatz von formellem und informellem Lernen zu überwinden. Nicht mehr ein definiertes Curriculum, sondern aus der Praxis abgeleitete Referenzprozesse sind maßgeblich für den Qualifikationsgang. Damit wird prinzipiell die Möglichkeit eröffnet, den geeigneten Lernweg selbst zu wählen, die traditionelle Inputorientierung wird deutlich abgeschwächt.

Im betrieblichen Kontext spielt die Erfassung, Anerkennung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen bei der Einstellung von Arbeitskräften und Auszubildenden, in der Personalentwicklung und zur Personalbeurteilung eine wichtige Rolle. Die in formalen Prozessen erworbenen und im Regelfall zertifizierten Kompetenzen/Qualifikationen sind meist nur noch notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedingung, um im Beschäftigungssystem bestehen zu können. Weit verbreitet sind die folgenden Verfahren zur Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen.

Bei Neueinstellungen finden Tests, Bewerbungsgespräche und Assessment-Center mit dem Ziel statt, Anhaltspunkte sowohl über die tatsächlichen fachlichen wie überfachlichen Fähigkeiten der Bewerber/-innen zu gewinnen. Eingesetzt werden zum Teil langjährig erprobte und bewährte Verfahren mit einem hohen Grad an Differenziertheit. Die Ergebnisse solcher Verfahren sind selten allein maßgeblich für die zu fällende Einstellungsentscheidung. Sie bilden zwar ein wichtiges Element, sind aber vor allem „Unterfutter“ für die meist im Diskurs gewonnene Entscheidung der Personalauswählenden auf der Basis einer erfahrungsbasierten ganzheitlichen Sichtweise.

Die Beurteilung der aktuell Beschäftigten erfolgt gewöhnlich *en passant* durch die Vorgesetzten. Bei vielen Betrieben, im Besonderen bei den Großbetrieben, hat sich darüber hinaus ein formalisiertes Bewertungssystem etabliert. Die damit betriebene Personalentwicklung gründet sich im Regelfall auf ein- oder wechselseitig vorgenommene Einstufungen in Kompetenzlisten, auf zusammenfassende schriftliche Beurteilungen und auf Gespräche zwischen Mitarbeiterin/-innen und Vorgesetzten. Derartige Aktivitäten finden regelmäßig statt (meist jährlich oder halbjährlich) und sind Ausgangspunkt für Personalentwicklungsmaßnahmen (z. B. Weiterbildung, Job-Rotation). Auch bei diesen Prozessen werden elaborierte Instrumente zum Einsatz gebracht, die aber ähnlich wie bei den Auswahlverfahren bei Neueinstellungen Grundlage für das darauf aufbauende Gespräch sind. Im Zentrum stehen die Bewährung der Beschäftigten am Arbeitsplatz und die dabei sichtbar gewordenen Stärken und Schwächen.

Beim Ausscheiden von Mitarbeiter/-innen findet in Form des Arbeitszeugnisses im Regelfall eine summarische Bewertung der Arbeitsleistung statt. Auf Verlangen des Beschäftigten muss das Zeugnis in qualifizierter Form erstellt werden. Danach sind alle während des Beschäftigungsverhältnisses erbrachten Leistungen nach Art und Dauer zu dokumentieren. Der Arbeitgeber ist verpflichtet, ein vollständiges und klares Bild des Beschäftigten zu vermitteln. Von dieser weitgehenden Möglichkeit wird indes nur in seltenen Fällen Gebrauch gemacht, weil Arbeitgeber und Arbeitnehmer offensichtlich den rechtlichen Spielraum nicht kennen oder nicht wahrnehmen.

Eine Ergänzung zum Arbeitszeugnis bieten für den ausscheidenden Beschäftigten Bewertungen, die arbeitsprozessbegleitend erfolgen. Zu nennen sind hier die Protokolle und ausgefüllten Fragebogen aus den Mitarbeitergesprächen, Belobigungs- oder Dankschreiben, wie sie aus Anlass besonderer Anstrengungen oder Belastungen verschickt werden, und natürlich betriebsintern erstellte Nachweise über Teilnahmen an Qualifizierungsmaßnahmen.

Versuche, auch solche Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen zu erfassen, die außerbetrieblich erworben bzw. eingesetzt werden, befinden sich noch im Anfangsstadium und stoßen auch nicht auf ungeteilte Zustimmung. Arbeitgeberseitig werden der damit verbundene Erfassungsaufwand und die ggf. entstehenden Lohn- und Gehaltsansprüche angeführt, arbeitnehmerseitig die Gefahr der allseitigen Verfügbarkeit, die Befürchtung, dass die Grenzen zwischen Privat- und Berufsleben sich verwischen, und der Hinweis auf den Datenschutz.

Die betrieblichen Instrumente und Verfahren zur Feststellung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen sind zwar häufig langjährig im Einsatz und dabei weiter validiert und optimiert worden, dennoch sind eine Vielzahl von Messproblemen nach wie vor ungelöst, sodass die Personalverantwortlichen sie im Regelfall nur ergänzend einsetzen.

Auch im privaten Rahmen und im sozialen Umfeld werden Kompetenzen erworben und eingesetzt. Ein großer Teil dieser Kompetenzen ist u. a. im Kontext einer Erwerbsarbeit relevant und wird, wie oben beschrieben, unter betrieblichem Blickwinkel erfasst und sichtbar gemacht. Doch auch die Individuen haben ein Interesse daran, ihre Arbeitsmarktchancen dadurch zu erhöhen, dass sie über ihre Qualifikationsnachweise hinaus ein erweitertes Kompetenzspektrum präsentieren. Zudem sind Tätigkeits- und Kompetenznachweise für diesen Personenkreis auch eine Art Anerkennung für das, was außerhalb des Erwerbssystems geleistet worden ist.

Internationale Beispiele zeigen, wie mit anderen Steuerungslogiken als in Deutschland die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen das jeweilige Bildungs- und Weiterbildungssystem reformiert haben. Diese Beispiele sind aufgrund anderer Ausgangsbedingungen und Traditionen nicht auf Deutschland

übertragbar; dennoch liefern sie wertvolle Hinweise und Impulse für politische Überlegungen und Maßnahmeplanungen.

PIAAC

Aufbauend auf den Vorläufer-Studien IALS und ALL plant die OECD seit gut drei Jahren ein erweitertes Vorhaben im Feld der Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung von Erwachsenen, das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Seit Ende 2007 laufen die konkreten Arbeiten zur Umsetzung des Konzepts. Eine Beteiligung Deutschlands an PIAAC ist wahrscheinlich, sodass für ca. 2012/2013 entsprechende international vergleichende Daten zu erwarten sind.

Während die konkrete Umsetzung von PIAAC unter Experten durchaus kontrovers diskutiert wird, ist die Begründung für eine derartige Studie vergleichsweise unstrittig. Betont werden die Vorteile einer international vergleichenden Erhebung, die es den politischen Entscheidungsträgern besser ermöglicht, den gemeinsamen Herausforderungen zu begegnen. An erster Stelle wird folgende Begründung geliefert (OECD 2005, S. 13):

„Assessing cross-country differences in the level and distribution of competencies – and relating these to economic, social, policy, and contextual conditions – would permit policy makers to assess the comparative strengths and weaknesses of their skill development policies. Such data could facilitate the work of decision-makers in pushing forward necessary policy reforms aimed, for instance, at improving the level and distribution of competencies.“

Hinzu kommen die Hinweise, dass Vergleiche zwischen Staaten mehr Varianz bei der Analyse der Wirkungen unterschiedlicher Rahmenbedingungen und politischer Strategien liefern als nationale Studien und dass sich bei der Realisierung einer solchen Erhebung Synergieeffekte und Kosteneinsparungen realisieren lassen. Schließlich wird ausgeführt, dass multinationale Zusammenschlüsse (wie zum Beispiel die EU) immer mehr dazu übergehen, gemeinsame Ziele zu formulieren und in Form von Kennziffern zu operationalisieren. Eine Überprüfung des Zielerreichungsgrades erfordere dann zwingend international vergleichbare Daten (vgl. ebd.).

Auf der Basis der internationalen Ausschreibung für PIAAC (vgl. OECD 2007, S. 10–14) lassen sich folgende Eckpunkte festhalten:

- PIAAC soll als Haushaltsstudie realisiert werden mit einer repräsentativen Stichprobe der arbeitsfähigen Bevölkerung (16 bis 64 Jahre alt).
- Als Stichprobengröße ist für den Haupttest ein N von 4.000 bzw. 5.000 pro Land ins Auge gefasst.
- Die Durchführung der Tests und der Befragung soll computerbasiert und mit *paper-and-pencil* erfolgen.
- Die Gesamtlänge des Interviews wird mit 90 bis 105 Minuten veranschlagt.

- Der Fokus der direkten Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung liegt auf den folgenden Kompetenzdomänen: Problemlösen (*problem-solving in a technology-rich environment*), Lesen (*literacy*) und Rechnen (*numeracy*).

Bei allen inhaltlichen und methodischen Schwierigkeiten, die mit *large-scale assessments* der beschriebenen Art verbunden sind, stiften sie Nutzen in vielfältiger Form. Zu betonen ist auch, dass sowohl die nationale wie die europäische Bildungspolitik auf eine Verbreiterung der Datenlage baut, um die notwendigen Entscheidungen besser fundieren zu können.

Zu betonen ist allerdings, dass die PIAAC-Ergebnisse keinen direkten Rückschluss auf die Effizienz des Weiterbildungssystems zulassen würden, wie das bei PISA und dem Schulsystem geschehen ist. Die Entstehung der Erwachsenen-Kompetenzen bzw. -Fähigkeiten ist keinesfalls nur oder überwiegend der organisierten Weiterbildung zuzurechnen, sondern speist sich aus vielen Quellen: informellen Lernprozessen, Sozialisation, Lernen „*en passant*“, formalen Bildungsprozessen und natürlich auch Weiterbildung. Dennoch ist zu erwarten, dass wie auch immer geartete PIAAC-Resultate auch mit Blick auf das Weiterbildungssystem erörtert würden.

Bessere Verfahren der Leistungs- und Fähigkeitsdiagnose sind auch Voraussetzung für eine bessere Einschätzung der Wirkungen von unterschiedlichen Niveaus von Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Analyse der Wirkungen von individuellen Fähigkeitspotenzialen auf gesellschaftliche, ökonomische und individuelle Bereiche liefert wichtiges Basismaterial für politische, institutionelle und persönliche Entscheidungen. Der PISA-Koordinator und Mitgestalter von PIAAC Andreas Schleicher pointiert diese Sicht in einem Spiegel-Interview folgendermaßen (Schleicher 2006, S. 1):

„Piaac soll beantworten, welche Kompetenzen Menschen in der modernen Gesellschaft erfolgreich machen und wie wir diese Eigenschaften stärken können. Wir wissen derzeit wenig über die Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen von Erwachsenen und wie diese sich in der Gesellschaft und der Arbeitswelt entfalten. Leistungsvergleiche sind ein geeignetes Mittel – nicht Selbstzweck – für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsreformen, im Sinne des lebensbegleitenden Lernens.“

Handlungsnotwendigkeiten und strategische Optionen

Die breit geführte Kompetenzdebatte wirft für die Weiterbildungspraxis verstärkt die Frage auf, inwieweit die am Ende organisierter Lernprozesse im Regelfall erfolgende Leistungsüberprüfung in Form von Tests, Prüfungen oder Assessments zu zutreffenden Ergebnissen führt. Im Besonderen wird im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung der nachgewiesene Lernerfolg als Erfolgskriterium gewertet („Outputqualität“).

Vor diesem Hintergrund könnten sich die beteiligten Akteure zum Beispiel folgende Fragen stellen:

- Welche Annahmen über gelingendes Lernen hat die Weiterbildungspraxis?
- Welche Methoden zur Überprüfung der Lernleistung werden in der Weiterbildungspraxis zum Einsatz gebracht?
- Welche themen- bzw. fachbereichsspezifischen Unterschiede lassen sich feststellen?
- Welche institutionellen und gruppenbezogenen Interessen liegen den jeweils spezifischen Ansätzen zugrunde? Welche Interessengegensätze werden ggf. deutlich?
- Mit welchen (Alltags-)Theorien wird der Einsatz spezieller Testverfahren begründet?
- Welche Annahmen über die Messgenauigkeit bestehen? Gibt es in dieser Hinsicht themen- oder einrichtungsspezifische Unterschiede?
- Wo werden Verbesserungsnotwendigkeiten und Schwachstellen gesehen?

Kompetenzdiagnostik ist also nicht nur für die betroffenen Kandidat/-innen, Prüflinge etc. eine besondere Herausforderung, sondern auch für die Prüfenden bzw. deren Einrichtungen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Messproblematik (z. B. bei PIAAC) lässt sich nicht unmittelbar in die Bildungspraxis übertragen, weil diese neben den üblichen Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität auch Handhabbarkeit, Subjektbezug und Kostenerwägungen berücksichtigen muss. Dennoch liefert der Regress auf wissenschaftlich abgesicherte Verfahren Anregungen und Impulse für die Praxis.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass für die Bildungspraxis die in der Wissenschaft schon häufig verwendete technologie-basierte Kompetenzdiagnostik (vgl. den Überblick von Hartig/Klieme 2007) weitreichende Chancen birgt, weil sie Effektivität mit Effizienz verbindet. Vor allem die schnelle Verfügbarkeit der Ergebnisse und die Möglichkeit zu Kostensenkungen verleihen diesen Formen Anziehungskraft.

Der beschriebene Bedeutungszuwachs des informellen Lernens bzw. der informell erworbenen Kompetenzen stellt die Weiterbildungsbeteiligten auf allen Ebenen vor neue Herausforderungen mit Blick auf Qualitätsaspekte. Folgende Ansatzpunkte sind dabei ohne Anspruch auf Vollzähligkeit zu beachten. Die Qualität des (regionalen) Weiterbildungssystems wird in Würdigung der skizzierten Diskussion nun auch danach zu beurteilen sein, inwieweit

- Regelungen bestehen, die informell erworbene Kompetenzen anrechenbar zu machen
- Möglichkeiten zur Kompetenzfeststellung bereitgestellt werden
- Transparenz hergestellt wird über die einschlägigen Möglichkeiten (z. B. durch Werbemaßnahmen)
- die Bereitstellung von Anerkennungsmöglichkeiten die Bildungsmotivation des Einzelnen erhöht

- Bildungspassaktivitäten forciert werden
- die Studienordnungen für pädagogische Berufe entsprechend reformiert werden (also z. B. Ausweis der Diagnose- und Beratungsfähigkeit als Studienschwerpunkt)
- Sorge getragen wird, dass regionale Bildungspass-Systeme national und international kompatibel sind bzw. bleiben.

Auch auf der Einrichtungsebene muss ein Umdenkungsprozess einsetzen. Bestand bisher die Kernkompetenz darin, Weiterbildungsveranstaltungen zu planen und durchzuführen, so muss in Zukunft vermutlich die Fähigkeit und Bereitschaft hinzutreten, „Quereinsteiger/-innen“ zu beraten und die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen zu dokumentieren und zu zertifizieren. Einrichtungsqualität misst sich dann auch daran, ob

- entsprechende Beratungsleistungen vorgehalten werden
- das verfügbare Personal über Mitarbeiterfortbildung in die Lage versetzt wird, kompetent zu beraten
- spezielle Angebote entwickelt und angeboten werden, die es Individuen erlauben, ihre außerhalb von formalisierten Bildungsprozessen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu systematisieren, zu vervollständigen und zertifizierbar zu machen
- Räumlichkeiten und andere Ressourcen bereitgehalten werden, die informelles Lernen unterstützen
- die Bereitschaft und Fähigkeit besteht, informelles Lernen anzuregen, zu begleiten, zu unterstützen und mit herkömmlichen Angeboten zu kombinieren.

In hohem Maße wird die Innovationsfähigkeit der Einrichtungen davon abhängen, inwieweit sie bereit sind, im „innerbetrieblichen Diskurs“ zu klären, in welchem Maße und mit welchen konkreten Einzelmaßnahmen den beschriebenen Herausforderungen begegnet werden soll. Schließlich lassen sich auch für die Kompetenzfeststellungs- bzw. -dokumentationsmaßnahmen Qualitätskriterien formulieren. Sie sollen geeignet sein,

- die Motivierung zum lebenslangen Lernen zu begünstigen
- Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen Kompetenzen bzw. Kompetenzprofilen herzustellen
- Betrieben und Verwaltungen Anhaltspunkte über Kenntnisse und Fähigkeiten zu liefern (z. B. bei Einstellungen oder Beförderungen)
- unterschiedlichen Zielgruppen gerecht zu werden.

Es dürfte hilfreich sein, bei der Gestaltung der Zertifizierungssysteme für informell erworbene Kompetenzen die Erfahrungen, die vor allem in den USA und in Großbritannien gesammelt worden sind, kreativ zu nutzen (vgl. Dohmen 2001, S. 94 ff.). Letztlich geht es auch darum, eine neue Lernkultur zu ermöglichen, die sich durch mehr Offenheit und Vielfalt auszeichnet und das Denken in starren Bildungslaufbahnen aufgibt.

Die Bremer Weiterbildungslandschaft bietet für derartige Maßnahmeansätze und Vorschläge vielfältige Anknüpfungspunkte. Zu nennen sind hier beispielhaft und nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit vor allem Aktivitäten im Kontext des LernNetzwerks Bremen und seiner Mitgliedseinrichtungen, wie die Arbeit mit dem Sprachenportfolio und Sprachzertifikaten, dem ProfilPASS, dem Berufswahlpass und die praxisbegleitende Weiterbildung für in der Beratung Tätige mit dem Schwerpunkt Kompetenzbilanzierung und -messung. Die Analyse von Anke Grotluschen und Eva Kubsch zeigt aber auch, dass noch erheblicher Handlungsbedarf besteht, um über die Anrechenbarkeit von Kompetenzen auch mehr Durchlässigkeit und soziale Inklusion zu erreichen.

Literatur

- Bjørnåvold, J. (2000):** Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop (ed.). Thessaloniki.
- BLK (2004):** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115 der „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- BMBF (2006):** Exzellenz in Bildung und Forschung – mehr Wachstum durch Innovation. Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik (Stand: Februar 2006). Bonn/Berlin.
- DIE/DIPF/IES (2004):** Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. BMBF (Hg.). Berlin.
- Dohmen, G. (2001):** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Forschung. Bonn.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2003):** Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- Europäische Union (2008):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 29. Januar 2008. PE-CONS 3662/07. Brüssel.
- Gnahn, D. (2007):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Hartig, J.; Klieme, E. (Hg.) (2007):** Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Band 20 der Reihe „Bildungsforschung“, hrsg. vom BMBF. Bonn/Berlin.
- Klieme, E.; Leutner, D. (2006):** Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrages an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt am Main/Essen. Veröffentlicht unter: http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. SEK 957. Brüssel.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM(2006) 479. Brüssel.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hg.) (2003): Tagungsband Internationaler Fachkongress „Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten“ (21./22. Januar 2003 in Saarbrücken), Saarbrücken.

OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Paris.

OECD (2005): International Assessment of Adult Skills: Proposed Strategy. COM/DELSA/EDU (2005)4/REV1. 24-Oct-2005. Paris.

OECD (2007): The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Call for Tender N° EXD/FIN/CPU/EDU/IA/07/131. 30 November 2007. Paris.

Prenzel, M.; Gogolin, I.; Krüger, H.-H. (Hg.) (2008): Kompetenzdiagnostik. Sonderheft 8/2007 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

Rychen, D.S.; Salganik, L.H., (2003): A holistic model of competence. In: Rychen/Salganik (eds.), Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen, S. 41–62.

Schleicher, A. (2006): PISA-Test für Erwachsene. Jetzt rechnen die Alten. SPIEGEL ONLINE vom 14. November 2006. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,448269,00html>.

Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem

ANKE HANFT, WILLI B. GIERKE, WOLFGANG MÜSKENS

Einleitung

Es vergeht in den letzten Jahren wohl kein Monat, in dem nicht irgendwo in Deutschland Repräsentanten aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem anmahnen und versichern, sich nach Kräften für dieses Ziel einzusetzen zu wollen. Wie kommt es zu dieser allgemeinen Hochschätzung einer Forderung, die nach dem Scheitern der Bildungsreformhoffnungen der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts doch weitgehend vergessen und nur außerhalb des Mainstreams, in Gesamtschulen und Reformuniversitäten etwa, ernsthafter weiterverfolgt wurde? Und worum geht es zurzeit eigentlich genau, wenn von Durchlässigkeit im Bildungswesen gesprochen wird, welche Ziele sollen damit erreicht werden? Daraus leitet sich die Frage ab, mit welchen Strategien und Mitteln mehr Durchlässigkeit erreicht werden kann. Nach der Beschäftigung mit diesen grundsätzlichen Fragen geht dieser Beitrag auf Beispiele guter Praxis ein, die im Rahmen von Projekten in jüngerer Zeit bereits erprobt werden.

Worum geht es beim Thema Durchlässigkeit?

Die Frage der Durchlässigkeit beinhaltet eine bildungspolitische und eine berufsbiografische Perspektive. Entsprechend kann Durchlässigkeit im Bildungswesen oder auch Bildungsmobilität als institutionelle Durchlässigkeit definiert werden, die von der Gestaltung von Zu- und Übergängen an den institutionellen Grenzen der verschiedenen Bildungsbereiche und der Anschlussfähigkeit von Bildungsabschlüssen abhängig ist. Des Weiteren bestimmt sie das individuelle Bestreben und Vermögen, angestrebte Bildungsabschlüsse zu erreichen und seine Kompetenzen zu erweitern

(vgl. Baethge 2007 und Gnahn 2007). Letzteres berührt die Frage, ob alle Bürger/-innen ihre Lerninteressen und -bedarfe in verschiedenen Lebenssituationen ohne Barrieren wahrnehmen zu können, gleich ob in vertikaler oder horizontaler Richtung, wobei die Durchlässigkeit hin zu den „höheren“ Bildungsstufen eine zentrale Bedeutung hat.

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung steht gegenwärtig besonders in der Diskussion und ist eng mit dem Bologna-Prozess verknüpft. Dabei geht es im Wesentlichen um die Frage, wie durch eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen Studienzeiten verkürzt und somit die Attraktivität eines Hochschulstudiums auch für Berufstätige erhöht werden kann. Auf dem Weg zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes wurde auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 betont, dass die Anerkennung von „prior learning“ (APL) und „prior experiential learning“ (APEL) zunehmend wichtiger wird und ein integraler Bestandteil der Hochschulbildung werden müsse. Im Abschlusskommuniqué heißt es, dass

- Hochschulen eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zukommt
- sich die nationalen Hochschulpolitiken und Hochschulinstitutionen dieser Aufgabe zu stellen haben
- dies die Anerkennung von „prior learning“ ebenso einschließt wie das weite Spektrum flexibler Bildungs- und Lernwege, -möglichkeiten und -techniken, das gleichsam „abschichtend“ zu berücksichtigen sei mit dem Ziel, „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education“.⁴

Das Thema Durchlässigkeit steht somit in einem engen Zusammenhang zur Diskussion zum Lebenslangen Lernen. Lifelong Learning i.S. des EU-Memorandums ist zu verstehen als Gewährleistung eines umfassenden Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können. Dies beinhaltet auch die Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernprozessen und Lernerfolg, vor allem von nicht-formalem und informellem Lernen (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S.4). Lebenslanges Lernen gilt als erforderliches Mittel zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit (vgl. EURYDICE/Europäische Kommission 2000). Hintergrund ist die fortschreitende Dynamik in der Technologieentwicklung, die Spezialwissen schnell veralten lässt und daher eine generelle Lernbereitschaft erfordert. Das traditionelle Vorratsmodell für Bildung verliert gegenüber Modellen der Bildungserneuerung an Bedeutung, wobei die Grenzen zwischen den bislang institutionell getrennten Prozessen der Allgemein-, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung aufgrund der Vermischung der jeweiligen Bildungsbiografien aufweichen (Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 9).

4 „Realising the European Higher Education Area“. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>

Die Aufweichung von Grenzziehungen ist für Hochschulen mit der Frage verknüpft, ob auch akademisch nicht oder wenig vorgebildeten Personen nicht nur der Zugang zu Hochschulen ermöglicht, sondern ihnen darüber hinaus auch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden sollen. Diese Bereitschaft ist in Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern bislang wenig entwickelt. So ist in Frankreich und Großbritannien der Übergang zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung nahezu fließend. In Frankreich ist es auf dem Wege der Anrechnung beruflicher Kompetenzen möglich, einen vollständigen akademischen Abschluss zu erlangen. Weitgehende Öffnungen finden sich auch in Großbritannien, wo von Universitäten im Rahmen des staatlich geförderten „Widening Participation“-Programms erwartet wird, einer möglichst breiten Masse die wissenschaftliche Weiterqualifizierung zu ermöglichen. Eine umfassende Öffnung für Personen ohne Hochschulabschluss zeigt insbesondere die Open University, die für die meisten Kurse lediglich ein Mindestalter voraussetzt. Die Forcierung der Öffnung der Hochschulen wird über teils sachlich, teils finanziell ausgerichtete Optionen versucht, z. B. spezielle Budgets der Funding Councils für die Gewinnung benachteiligter Personen, Studiengebührenstipendien, Einrichtung von Zugangskursen („Pre-Entry-Initiatives“) etc. (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 51–52).

Seit einiger Zeit sind auch in Deutschland verstärkte bildungspolitische Anstrengungen zu verzeichnen, die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zu verbessern.

Ansätze zu mehr Durchlässigkeit in bildungspolitischen Stellungnahmen und Initiativen

Dass „Durchlässigkeit“ im deutschen Bildungswesen als „besonders relevanter Problembereich“ auf der Agenda steht, zeigt sich z. B. darin, dass für den nationalen Bildungsbericht 2008 das Schwerpunktthema „Übergänge Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt“ gewählt wurde.⁵

Das BLK-Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen (2004) formuliert Anforderungen an das Bildungssystem und an Bildungsinstitutionen, transparente und effiziente Übergänge zu gestalten, wobei Entwicklungsschwerpunkte in der Vernetzung und Modularisierung sowie in der Förderung einer neuen Lernkultur bestehen sollen. Neben dem Blick auf die institutionelle Seite werden aber auch neue Anforderungen an das Individuum benannt, und zwar vor allem im Hinblick auf Selbststeuerung und Kompetenzentwicklung.

Das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ setzt den Schwerpunkt auf die Vernetzung von Bildungsinstitutionen, u. a. durch Verzahnung

5 DIPF: Presseinformation vom 06.12.2006.

der verschiedenen Bildungsbereiche, aber auch von bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Maßnahmen. Darüber hinaus sollen Informations- und Beratungsangebote gebündelt und mehr Transparenz über Bildungsangebote und -wege hergestellt werden (Nuissl et al. 2006).

Zielen diese Initiativen schwerpunktmäßig auf die Erwachsenen- und Weiterbildung ab, so ist das im Herbst 2005 gestartete BMBF-Programm zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen insbesondere auf Hochschulstudiengänge und die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ausgerichtet (siehe dazu S. 106 „Erfahrungen aus dem Oldenburger ANKOM-Projekt“).

Die im Rahmen dieses Programms gewonnenen Erkenntnisse sind in die vom „Innovationskreis berufliche Bildung“ am 16. Juli 2007 gefassten Leitlinien eingeflossen, wo es an sechster Stelle heißt: „Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern“. Und auch der vom BMBF berufene „Innovationskreis Weiterbildung“ hat in jüngst vorgelegten „Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ die Forderungen nach Anerkennung für das Lernen und Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche deutlich unterstrichen.

Die Umsetzung dieser Forderungen wird nun von politischer Seite forciert. Unter dem Titel „Aufstieg durch Bildung“ hat die Bundesregierung im Januar 2008 eine Qualifizierungsinitiative beschlossen mit dem Ziel, das deutsche Bildungswesen von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Beruf in Qualität und Wirkungsbreite zu verbessern. Unter anderem sollen mittels Stipendien Aufstiegswege aus der Berufsausbildung und der Berufstätigkeit heraus eröffnet und die Übergänge zu Hochschulen durchlässiger gestaltet werden.⁶

Bei den Initiativen sind vor allem die folgenden Ansätze festzustellen:

- Vernetzung und Kooperation zwischen Bildungs- und anderen für das Lernen relevanten Institutionen und Akteuren, um Übergänge transparenter zu gestalten und durch verschiedene gemeinsame Maßnahmen zu erleichtern (z. B. Bündelung von Informations- und Beratungsleistungen)
- Herstellung besserer Anschlussmöglichkeiten durch Anerkennung und Anrechnung
- In diesem Zusammenhang auch die Orientierung auf Zerlegung von Bildungsgängen in kleinere, jeweils für sich zertifizierbare Einheiten (Module)
- Verzahnung verschiedener Bereiche (z. B. duale Studiengänge)
- Unterstützung der Lernenden durch Instrumente der Erfassung auch non-formal und informell erworbener Kompetenzen (z. B. ProfilPass) und durch Serviceleistungen für selbstgesteuertes Lernen.

⁶ Siehe <http://www.bmbf.de/de/12042.php>

Eher seltener richten sich die bildungspolitischen Initiativen darauf, bestehende Strukturen zu verändern und Grenzen abzubauen. Eine Ausnahme ist das erklärte Ziel der Bundesregierung, den Hochschulzugang für Berufstätige deutlich zu verbessern (Berufsbildungsbericht 2008, S. 22), wofür jedoch aufgrund fehlender Bundeszuständigkeit hochschulpolitische Entscheidungen auf Länderebene erforderlich sind.

Trotz dieser Vielzahl von Initiativen und positiven politischen Ansätzen bestehen weiterhin Hemmnisse und Barrieren, die die Durchlässigkeit vor allem zwischen Berufs- und Hochschulbildung erschweren.

Hemmnisse und Barrieren

Hemmnisse auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit sind vor allem vonseiten der Hochschulen zu verzeichnen, die sich besonders gegenüber Anrechnungsfragen sperrig zeigen. Deutlich wird dies in der Diskussion zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF). In einer Stellungnahme der HRK vom 13.02.2007 zum EQF wird dieser als „Transparenz- und Übersetzungsinstrument“ zur Erleichterung von Anrechnungen und Anerkennungen zwischen den nationalen Qualifikationssystemen zwar begrüßt, gleichzeitig werden aber auch Grenzen und Vorbedingungen der Einsetzbarkeit formuliert. Den Vorteil einer Einstufung der verschiedenen Bildungssysteme in Referenzniveaus sieht die HRK in der Einschätzung von Qualifikationen über Bildungsbereiche hinweg. Sie betont aber, dass damit keine verbindlichen Informationen über deren Anerkennung und Anrechnung verbunden seien. Ein quantitativer Deskriptor (z. B. in Form von Leistungspunkten) solle kein Bestandteil bildungsbereichsübergreifender Qualifikationsrahmen sein. Die HRK differenziert also ausdrücklich zwischen der Beschreibung von Kompetenzniveaus in Qualifikationsrahmen und der Operationalisierung von Kompetenzen mithilfe von Leistungspunkten. Die Frage der Anerkennung und Anrechnung von Leistungen wird damit bewusst offengelassen.

Diese Einschränkung wird in der beruflichen Bildung nicht nachvollzogen. Im Gegenteil werden Leistungspunkte als geeignete Indikatoren für Kompetenzbeschreibungen und daher „grundsätzlich als praktikable Instrumente zur Anerkennung bzw. Anrechnung von Qualifikationen diskutiert. (...) Die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktesystems über die Bildungsbereiche und nationalen Grenzen hinweg würde die Durchlässigkeit von Qualifikationen zwischen der beruflichen und allgemeinen einschließlich hochschulischen Bildung (...) mit neuer Qualität befördern (Hanf/Rein 2006, S. 13).

Bereits an dieser Diskussion wird deutlich, dass Anerkennungs- und Anrechnungsfragen hochschulseitig mit einer gewissen Distanz begegnet wird. Diese resultiert vor allem daraus, dass ein Niveauverlust der Hochschulbildung befürchtet wird. Es bleibt abzuwarten, ob ein solcher Kurs angesichts der sehr viel offeneren internationalen Zugangs- und Anrechnungspraxis aufrechterhalten werden kann.

Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung

Eine Internationale Vergleichsstudie zur Hochschulweiterbildung (Hanft/Knust 2007) hat ergeben, dass die Hochschulweiterbildung in den Vergleichsländern in viel größerem Umfang „in die berufliche Weiterbildung integriert“ ist als in Deutschland. Dies geht einher mit stärkerer Anrechnung beruflicher Kompetenzen, stärker Berufsorientierung der Programme und intensiverem Einsatz von ausgewiesenen Fachexpertinnen als Dozent/-innen in der Hochschulweiterbildung (Hanft/Knust 2007, S. II). Hochschulweiterbildung ist nicht nur auf die Zielgruppe der Hochschulabsolvent/-innen begrenzt, sondern bezieht auch Weiterbildungsinteressierte ohne einen ersten akademischen Abschluss ein. Der Zugang zu Hochschulen ist im Vergleich zu Deutschland einfacher, und über weitreichende Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird die Attraktivität der Hochschulbildung erhöht. Wie stellt sich dagegen die Situation in Deutschland dar?

Zugangsmöglichkeiten für nicht traditionelle Studierende

Die in deutschsprachigen Ländern stark verankerte Tradition des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung über die von Schulen verliehene allgemeine Hochschulreife (Abitur) steht im Zusammenhang mit der frühen schulischen Selektion beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich. Dies führte zu einer konzeptionell engen Verknüpfung zwischen Schule und Hochschule. An fachlich ausgerichteten Schulen kann die fachgebundene Hochschulreife und die Fachhochschulreife erworben werden. Nahezu 95 % aller Studienanfänger gelangen auf diesen beiden Wegen zu einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Hanft/Pechar 2005, S. 52–53 und Teichler/Wolter 2004).

Bei den Wegen zur Hochschule außerhalb des Abiturs wird zwischen dem „zweiten“ (Abendgymnasien, Kollegs, Externenabitur) und dem „dritten Bildungsweg“ unterschieden. Bei Letzterem handelt es sich um in den verschiedenen Bundesländern noch sehr uneinheitlich geregelte Sonderzugangswege für berufserfahrene Erwachsene, die zum Teil zu direkten – manchmal noch mit einem Probestudium verbundenen – Zugängen führen (z. B. Hochschulreife für Meister) oder für den Zugang eine Zulassungsprüfung erfordern (zu den Regelungen in den Bundesländern siehe: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006). Nur kleine Minderheiten erwerben bisher auf diesem Weg eine Hochschulzugangsberechtigung (im Jahr 2006 3 % durch fachgebundene Hochschulreife und 1 % durch Zugangsberechtigungen über berufliche Qualifikation; siehe Isserstedt et al. 2007, S. 53).

Der bislang schmale und in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich geregelte Zugang für Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung dürfte angesichts der größeren Bedeutung von „prior learning and experience“ im Bologna-Prozess und den in den letzten Jahren auch in Deutschland immer stärker werdenden

Forderungen nach einer Öffnung der Hochschulen für Berufstätige zukünftig nicht mehr aufrechtzuerhalten sein. Auf bildungspolitischer Ebene wird es darum gehen, die Regelungen zum Hochschulzugang zu harmonisieren. Hierbei dürfte die bereits eingeleitete Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen unterstützend wirken (vgl. Hanft/Pechar 2005, S. 59–60).

Anrechnung von Kompetenzen

Im europäischen Kontext wird wissenschaftliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen weitaus umfassender gedacht als dies in Deutschland der Fall ist. Neben der Aufgabe, die akademische bzw. berufliche Weiterbildung von Hochschulabsolvent/-innen zu fördern und auszubauen, wird „in besonderer Weise sowohl die Anerkennung von ‚prior learning‘ (beim Hochschulzugang) als auch unterschiedlicher Qualifikationen und Qualifizierungswege innerhalb studienbezogener Kreditpunktsysteme (also die Anrechenbarkeit biographischer Vorleistungen und Studienanforderungen) angesprochen“ (Lüthje/Wolter 2005, 70).

Auch Berufstätige ohne Abitur verfügen oft über Erfahrungen, Qualifikationen und Kompetenzen, die ein erfolgreiches Hochschulstudium versprechen. Insbesondere über berufliche Aus- und Weiterbildung und berufliche Arbeit finden vielfältige non-formelle und informelle Lern- und Qualifizierungsprozesse statt, die sich teilweise mit schulisch erworbenen Fähigkeiten überschneiden oder sie ergänzen. Der Wandel in Berufsausbildung, Weiterbildung, Beschäftigung und Berufsarbeit erfordert heute zunehmend kognitive, instrumentelle oder soziale Kompetenzen, sodass klare Grenzziehungen zwischen akademischen und nichtakademischen Anforderungen immer weniger möglich sind. Durch an eine Berufsausbildung anschließende berufliche Weiterbildung kann in manchen Berufsfeldern ein Kompetenzniveau erreicht werden, „das sich inhaltlich von Fähigkeiten, wie sie durch ein akademisches Studium – zumindest auf der Stufe des Grundstudiums – vermittelt werden, kaum noch unterscheiden lässt“ (Lüthje/Wolter 2005, S. 71). Dies ist Ergebnis der tendenziellen „Verwissenschaftlichung“ von Berufs- und Arbeitsrollen in manchen Berufsfeldern außerhalb des traditionellen akademischen Sektors.

Studien- und Weiterbildungsangebote für nicht traditionelle Studierende

Gegenüber der Vergangenheit wächst gegenwärtig der Druck auf Hochschulen, für Berufstätige Studien- und Weiterbildungsangebote vorzuhalten. Dies ist vor allem auf den wachsenden Anteil nicht traditioneller Studierender zurückzuführen, ein Trend, der international bereits seit längerer Zeit beobachtet werden kann. Auch in Deutschland deuten sinkende Studienanfängerzahlen trotz einer steigenden Zahl von Studienberechtigten darauf hin, dass Abiturient/-innen nicht den direkten Weg in ein Studium wählen, sondern eine Berufsausbildung eingehen, um möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt auf dem Weg der Weiterbildung an die Hochschulen zu kommen. Mit der Einführung der gestuften Studienstrukturen wird diese Entwicklung weiter gefördert. So ist politisch intendiert, dass ein großer Teil der Bachelor-Absolvent/-innen in die Berufstätigkeit geht, um möglicherweise zu einem späteren

Zeitpunkt im Sinne des lebenslangen Lernens an die Alma Mater zurückzukehren. Der Anteil der Studierenden, die über berufliche Erfahrungen verfügen, wird also weiter steigen, und viele von ihnen werden ein Studium mit beruflicher Tätigkeit verbinden wollen.

Nicht traditionelle Studierende verfügen über berufliche Erfahrungen und haben ein hohes Interesse daran, ihre im Vergleich mit traditionellen Studierenden höheren Kompetenzen auf ihre Weiterqualifizierung angerechnet zu bekommen. An der Universität Oldenburg, die bereits vor einigen Jahren erste Studiengänge für Berufstätige entwickelt und implementiert hat, wurde dieser Bedarf frühzeitig erkannt, was die Entwicklung entsprechender Verfahren im Rahmen eines ANKOM-Projektes beschleunigt hat.

Erfahrungen aus dem Oldenburger ANKOM-Projekt

Das Oldenburger Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Qualifikationsverbund Nord-West“ entstand im Rahmen des BMBF-Programms zur Förderung der Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Anerkennung von Kompetenzen, „die beruflich Gebildete in Aus- und Weiterbildung sowie im Beruf erworben haben, bei Hochschulstudiengängen in einer Höhe ..., die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht“ (Förderrichtlinie). Mit der Initiative sollte das bildungspolitische Ziel verfolgt werden, Bildungswege zu öffnen und durchlässiger zu gestalten und Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen zu ebnen. Bewilligt wurden elf Entwicklungsprojekte aus verschiedenen Bundesländern, die von Fachbeiräten mit Expert/-innen aus Unternehmen, zuständigen Stellen der beruflichen Weiterbildung und Bildungsträgern unterstützt und außerdem von einem Team des HIS Hochschulinformationssystems, Hannover, des VDI/VDE/IT, Berlin und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wissenschaftlich begleitet werden. Außerdem begleitet ein vom BMBF eingerichteter Ausschuss, in dem neben den relevanten BMBF-Akteuren die Gewerkschaften (DBG und IGM), die HRK, das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) und das BIBB vertreten sind, den Verlauf der Initiative (siehe <http://ankom.his.de/initiative/index.php>).

Ausgangspunkt des von der Universität Oldenburg koordinierten „Qualifikationsverbundes Nord-West“⁷ waren Anrechnungsfragen, die bei der Entwicklung neuartiger berufsbegleitender Studiengänge eine Rolle spielten. Insbesondere der 2003 gestartete weiterbildende Bachelor-Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“⁸, der sich an Führungskräfte in kleinen und mittleren Unternehmen

7 Siehe auch die Website des Projektes: <http://www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung/> sowie Müskens 2006 und Hanft/Müskens/Gierke 2007.

8 Für nähere Informationen zum Studiengang siehe: <http://www.bba.uni-oldenburg.de/>.

wendet, spricht Studieninteressierte an, die in der Regel bereits einschlägige formale, non-formale oder informelle Kompetenzen mitbringen. Diesem Umstand wurde bereits frühzeitig beim Aufbau des Studiengangs durch die Aufnahme von Anrechnungsmöglichkeiten für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen Rechnung getragen. So wurde die Möglichkeit der Anrechnung „herausragender praktischer Kompetenzen“ vorgesehen, und mit der Aufnahme der Regelung, dass ECTS-Punkte in für den Studiengang einschlägigen Themengebieten auch „in von der Universität anerkannten Einrichtungen“ erworben werden können, zeigte sich schon ein systematischer Ansatz in Hinblick auf die mögliche Verzahnung von universitärer und außeruniversitärer Studien- und Bildungsangebote. Bei der ebenfalls vorgesehenen Anerkennung von Lernleistungen aus nichtuniversitären „Fachweiterbildungen“ blieb die Prüfungsordnung ohne konkrete Vorgaben, sodass die Anrechnung zunächst auf der Basis einer auf Einzelfälle hin ausgerichteten, nicht formalisierten Gleichwertigkeitsprüfung vorgenommen wurde, bei der die subjektive Einschätzung des/der zuständigen Fachdozenten/-in eine wesentliche Rolle spielte. In diesem Punkt finden sich noch Parallelen zur damaligen Praxis an verschiedenen Hochschulen in Deutschland (vgl. Stamm-Riemer 2004).

Bei Projektstart konnte bereits an Erfahrungen in der Anerkennungspraxis des Studiengangs angeknüpft werden, die dafür sprachen, insbesondere bei Studierenden mit Vorwissen und Kompetenzen aus Fortbildungen auf Fachwirt- und Betriebswirtenebene der IHK-Prüfungen und vergleichbaren Abschlüssen die Verfahren zu standardisieren und durch eine methodisch abgesicherte Äquivalenzprüfung zu objektivieren. Hierfür gibt es zum einen ein starkes Interesse von Studieninteressierten mit Fortbildungsabschlüssen, die so bereits vor Aufnahme des Studiums über die Anerkennung ihrer Kompetenzen und die dadurch mögliche Reduzierung von Studienzeiten Kenntnis haben; ein Umstand, der für die Entscheidung einer Studienaufnahme erhebliche Relevanz haben kann.

Die Studiengangsverantwortlichen erhoffen sich von formalisierten Anrechnungsverfahren sowohl Handlungssicherheit wie auch Arbeitserleichterungen. Soweit die Anrechnung sich auf Fortbildungsabschlüsse bezieht, kann sie „pauschal“ erfolgen, wenn ein Äquivalenzvergleich zwischen beruflicher Fortbildung und Studiengangsmodulen einmal durchgeführt worden ist. Die Feststellung der Anrechenbarkeit auf bestimmte Module ist damit für den jeweiligen beruflichen Fachwirt-, Betriebswirt- oder anderen Abschluss festgestellt, solange die betreffenden Prüfungsordnungen sich nicht ändern, d.h. die zumeist umständlichen, auf mehr oder wenig aussagekräftiger Grundlage vorzunehmenden Einzelfallprüfungen entfallen.

Für diese „pauschale“ Anrechnung hat das Oldenburger Projekt ein Modell entwickelt, bei dem sowohl ein auf die vermittelten Inhalte bezogener Abgleich als auch eine Einschätzung des Levels oder Niveaus der erreichten Kompetenzen vorgenommen wird.

Für die Niveaueinstufung wurde ein Instrument geschaffen, das es erlaubt, den Level eines Moduls durch die Einschätzung einer Reihe von Items zu bestimmen. Die Items beziehen sich auf nachgewiesene Lernergebnisse und erfassen die Bereiche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Das Instrument basiert vor allem auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, außerdem wurden bei der Konstruktion Merkmale des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse und des Qualifikationsrahmens für die European Higher Education Area und auch Ergebnisse von Experteninterviews berücksichtigt, die im Rahmen des Projektes durchgeführt wurden.

Das Instrument erlaubt die multiperspektivische Verwendung, d.h. die Einschätzungen sowohl von Lehrenden der Hochschule wie der beruflichen Bildungsträger oder auch der Studierenden können eingeholt werden. Das Oldenburger Projekt hat sich dafür entschieden, die Äquivalenzvergleiche von unabhängigen, fachkompetenten Gutachter/-innen durchführen zu lassen. Im Rahmen des Projektes wurden inzwischen die IHK-Fortbildungsabschlüsse Industriefachwirt/-in, Betriebswirt/-in, Industriemeister/-in, Versicherungsfachwirt/-in, und Bilanzbuchhalter/-in auf Anrechenbarkeit hin untersucht und die Empfehlungen teilweise auch bereits vom Prüfungsausschuss des Studiengangs implementiert. So wird zum Beispiel der Abschluss Industriefachwirt/-in im Umfang von fünf Modulen, das entspricht 40 ECTS-Punkten, angerechnet. Der Abschluss Betriebswirt/-in (IHK), der in der Regel eine Qualifikation auf Fachwirtebene voraussetzt, führt unter bestimmten Voraussetzungen zur Anrechnung von acht Modulen (64 ECTS-Punkten), wodurch das Studium sich um mehr als ein Drittel verkürzt.

Bereits vor der „pauschalen“ Anrechnung hat das Projekt Instrumente für ein Verfahren zur Anrechnung informeller, im Beruf erworbener Kompetenzen entwickelt, das inzwischen von mehreren Studierenden genutzt worden ist. Die in dem Bachelor-Programm eingeschriebenen KMU-Führungskräfte verfügen oft über studiengangsrelevante Kompetenzen, die sie sich in Managementtätigkeiten angeeignet haben. Mit der vom Projekt entwickelten „individuellen“ Anrechnung ist der Nachweis darüber möglich, ob vorliegende Kompetenzen mit den in den Modulen des Studiengangs vermittelten Lernleistungen vergleichbar sind. Das Verfahren ist zweistufig: Zunächst reicht der/die Antragsteller/-in ein Portfolio ein, in dem mit verschiedenen Belegen glaubhaft gemacht wird, dass die Anforderungen in den beruflich ausgeübten Tätigkeiten einschlägig für die im betreffenden Modul zu vermittelnden Lernergebnisse sind. Auf der zweiten Stufe hat der/die Kandidat/-in eine „komplexe Aufgabe“ zu bearbeiten, die sich auf ein berufspraktisches Problem aus dem Gegenstandsbereich des anzurechnenden Studienmoduls bezieht. Das Thema ist somit auf den konkreten beruflichen Hintergrund des Antragstellers/der Antragstellerin bezogen. Für die Bearbeitung kann das Studienmaterial des Moduls hinzugezogen werden.

Schlussbemerkung

Beide im Projekt entwickelten und an der Universität Oldenburg im berufsbegleitenden Studiengang „Bachelor of Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ implementierten Verfahren belegen, dass die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auch für Hochschulstudiengänge möglich und sinnvoll ist. Sie führen zu einer gerechteren Würdigung bereits vorliegender Lernleistungen, helfen Lern-Redundanzen zu verringern und verkürzen Bildungswege. Die beruflichen Bildungsträger haben den Nutzen, dass sich die Anschlussmöglichkeiten ihrer Fortbildungen an akademische Studiengänge verbessern und ihre Angebote dadurch für bestimmte Zielgruppen attraktiver werden.

Damit derartige Möglichkeiten aber in breiterem Maße genutzt werden können, sind zum einen Hochschulzugangsregelungen für qualifizierte Berufstätige – wie beispielsweise in Niedersachsen – zu schaffen und ggf. auszubauen. Die zweite Voraussetzung ist die verstärkte Wahrnehmung der Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Hochschulen insbesondere auch durch berufsbegleitende Studienangebote, die eine Verbindung von Berufstätigkeit und Studium erleichtern.

Bei der Bewertung der aktuellen Ansätze der Anrechnung von Kompetenzen als Mittel zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung darf nicht übersehen werden, dass für eine dauerhafte Implementierung und die Übertragung auf andere Bereiche Ressourcen bereitgestellt werden müssen, sowohl für die Beratung von Studierenden und Studieninteressierten, Studiengangsverantwortlichen und Bildungsträgern, wie auch für die Durchführung der Anrechnungsverfahren. Nicht zuletzt davon wird abhängig sein, ob die Zertifizierung beruflicher Kompetenzen sich in Deutschland ähnlich dynamisch entwickeln wird, wie dies auf internationaler Ebene beobachtbar ist.

Literatur

Baethge, M. (2007): Stichwort „Übergänge“. In: DIE Zeitschrift 2007/1, S. 24–25.

Baethge, M.; Buss, K.-P.; Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Hg.: BMBF. Berlin.

Berufsbildungsbericht 2008. Vorversion. Hg.: BMBF. URL: [http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A7912+Berufsbildungsbericht+2008/~pub/bbb_08.pdf](http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A7912+Berufsbildungsbericht+2008/~/pub/bbb_08.pdf).

BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115, Bonn.

- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008):** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin.
- Die Bundesregierung (2008):** Aufstieg durch Bildung. URL: http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A12043+Aufstieg+durch+Bildung/~pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf.
- Eurydice (2000):** Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Brüssel. URL: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/018DE.pdf.
- Gnahn, D. (2007):** Übergänge als Testfall. Das Konzept lebenslangen Lernens und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: DIE Zeitschrift 2007/1, S. 28–31.
- Hanf, G.; Rein, R. (2006):** Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 11/November 2006. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf.
- Hanft, A.; Knust, M. (Hg.) (2007):** Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen, München.
- Hanft, A.; Müskens, W.; Gierke, W. B. (2007):** Mehr als nur Wissen. In: Weiterbildung, Ausgabe 6/2007, S. 12–15.
- Hanft, A.; Pechar, H. (2005):** Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In: Hanft, A., Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, Bielefeld S. 52–62.
- Innovationskreis berufliche Bildung (2007):** 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. Berlin, 16. Juli 2007.
- Isserstedt, W.; Middendorff, E.; Fabian, G.; Wolter, A. (2007):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssysteme. Hg.: BMBF. Bonn, Berlin.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel, 30.10.2000 SEK (2000) 1832.
- Lüthje, J.; Wolter, A. (2005):** Lebenslanges Lernen und „prior learning“ als Elemente des Bologna-Prozesses. In: Hanft, A.; Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, S. 69–77.
- Müskens, W. (2006):** Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule und Weiterbildung, 1/2006, S. 23–30.
- Nuissl, E.; Dobischat, R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.) (2006):** Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bielefeld.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006):** Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand: Oktober 2007. URL: <http://www.kmk.org/hschule/Synopse2006.pdf>.

Stamm-Riemer, J. (Hg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin.

Teichler, U.; Wolter, A. (2004): Studierchancen und Studienangebote außerhalb des Mainstreams in Deutschland. In: HWP-Magazin, Hamburg 2/04.

Zeittheoretische Betrachtung Lebenslangen Lernens

SABINE SCHMIDT-LAUFF

Das bildungspolitische Konzept Lebenslangen Lernens enthält eine Zeitdimension. Der vorliegende Aufsatz untersucht die Bedeutung dieses Konzepts zeittheoretisch und zeichnet den darauf aufbauenden Diskurs der Erwachsenenbildung nach. Damit ist der Kontext skizziert, in dem die aktuelle empirische Forschung zum Zeitaufwand und Zeitmangel beim Lernen angesiedelt ist. Zeitressourcen für das Lernen und das subjektive Lernalter ergänzen den Blick. Die aus der Entgrenzung von Arbeiten und Lernen resultierende Zeitverdichtung und Zeitnot spitzt sich zu durch die zeitliche Ökonomisierung und Rationalisierung von Lernen. Eine zukunftsgerichtete kontinuierliche Lernbewegung über die Jugend hinaus ist vonnöten.

Bildungszeiten im Lebenslauf – Lebenslanges Lernen

Bei der Frage nach der Ausdehnung von Bildungszeiten über den gesamten Lebensverlauf trifft man unweigerlich auf das Konzept des *Lebenslangen Lernens*, das sich seit Jahren einer enormen Popularität erfreut. Meist wirkt die Integrationskraft der „Wärmemetapher Lebenslanges Lernen“ (vgl. Kraus 2001) schon an sich Hoffnung verheißend, wo Wandel zum Alltag wird. Argumente für den ungebrochenen „Boom“ des Konzepts führen die starke Zukunftsorientierung unserer Gesellschaft (Orthey 2003; Geißler 1999) an, die auf eine Bewältigung des Morgen unter anderem durch Lernen abzielt.⁹ Andere heben systembezogene Reformstrategien bzw. Optionen für die Neuformierung hervor, die durch das Konzept eine Umverteilung der Lernzeiten über die Lebensspanne möglich machen (Dobischat u. a. 2003). In-

9 Indem gesellschaftliche Veränderungen in ihrer Wirksamkeit als bereits aktuelle Tatsachen beschrieben werden, erhöht sich der Druck im Jetzt – die Zukunft ist quasi schon angekommen. Entsprechend gilt es, die Veränderung, auch im Bildungssystem „jetzt unter einem erheblichen Zeitdruck“ umzusetzen, „um – so die Logik dieser Zeitstrukturierung – nicht den Anschluss an Entwicklungen zu verlieren“ (Kraus 2001, S. 114). Orthey kontrastiert: „Das war früher – als die Zukunft noch nicht erfunden war – anders. In einer solchen Gesellschaft musste nur das gelernt werden, was sicherte, dass alles möglichst so blieb, wie es bereits war. Seit dann in der Neuzeit die Zukunft erfunden wurde, muss im Hinblick auf zukünftige Veränderungen gelernt, und das heißt: es muss immer weitergelernt werden“ (Orthey 2003, S. 279). Entsprechend betonen ältere Dokumente zum Lebenslangen Lernen noch die Gegenwart, das Jetzt stärker.

tegrativ lässt sich die Karriere des Konzeptes Lebenslanges Lernen als Resultat, als Ausdruck oder als Reaktion auf die „Erosion temporaler Strukturen“ deuten (Faulstich 2006).

Soll *Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip* für Bildung über die gesamte Lebensspanne wirksam werden, erfordert es die Klärung, „wie Lernzeiten im Verhältnis zu anderen Tätigkeitsbereichen in die gesellschaftlichen Formen der Zeitverwendung eingefügt werden können“ (Pruschansky 2001, S. VII). Zeit verweist dabei als soziokulturelle Größe auf gesellschaftliche Interessensdivergenzen und Auseinandersetzungen, sodass auch machtbegleitende Komponenten – die nicht über individuelle Verantwortung und Zuordnung gelöst werden können – zu berücksichtigen sind. Es sind eben genau die Diskrepanzen zwischen differenten Zeitregimen, Eigenzeiten, Sozialzeiten, Entwicklungszeiten und anthropogenen Zeittendenzen der Moderne (Beschleunigung, Flexibilisierung, Verdichtung u.v.m.), die als konstitutive Merkmale von Lernen im Erwachsenenalter in Erscheinung treten. Gleichzeitig zeigen Bewegungen um das Lebenslange Lernen, dass durch die Neubewertung von Lernen über die gesamte Lebensspanne Umverteilungen möglich werden, die „geronnene Regeln“ infrage stellen, Bildungszeiten entlasten helfen und zu einer „lebensentfaltenden Bildung“ (Faulstich 2006) beitragen können.

Bisherige *zeitkonsistente Lernphasen im Lebensverlauf* (Kindheit, Jugend) erscheinen immer weniger festgelegt und zunehmend veränderbar. In der Ausdehnung von Lernen als Lebenslanges Lernen¹⁰ dreht es sich keinesfalls allein um einen Handlungsbereich der Erwachsenenbildung. Vielmehr geht es „um eine grundlegende Umgestaltung der Lernwege als Möglichkeitsbedingungen von Bildung“ insgesamt, in der das „Bild eines neuen Lernsystems, das lange schulische Verweilzeiten verkürzt, flexibilisiert, verteilt in kürzere Abschnitte von geordneten Bausteinen über die gesamte Lebenszeit“ entsteht (ebd. 2003, S. 261). Aus subjektiver Sicht geht es aber nicht allein um eine zeitliche Ausweitung von Lernen über den gesamten Lebenslauf. Empirische Studien mit Erwachsenen zeigen, dass aus Lernendensicht die darin angelegte *Diffusion* von Zeiten besonders in spezifischen Lebensphasen und -zusammenhängen (z. B. Erwerbstätigkeit, Familienplanung) problematisch wird, in denen andere Tätigkeiten

10 In der zeittheoretischen Kategorie des „Temporalen Grundbezugs der Geschichtlichkeit“ (Schmidt-Lauff 2008) lässt sich zeigen, dass auch das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ keine Erfindung der Moderne ist (vgl. Casale u. a. 2006). Schon in frühen Überlegungen über Lebenslauf und Lebenszyklus finden sich Vorstellungen über die andauernde Notwendigkeit einer lernenden Selbstveränderung (Seneca ca. 55 n. Chr.). Die wichtigsten Lernaufgaben gehen im Laufe eines Lebens nie zu Ende, womit im historischen Material der Antagonismus zwischen Lernen und Bildung im Diskurs über ein „gelingendes“ Leben noch aufgehoben ist (ebd. 2006). Die in den Anfängen des Konzepts Lebenslanges Lernen als soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit getragenen Ideen (vgl. „Permanent Education“ Europarat 1971; „Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning“ OECD 1973) haben, in einer bald 40 Jahre währenden Diskussion, eine zunehmend stärkere arbeitsmarktpolitische und beschäftigungsorientierte Ausrichtung erhalten (vgl. „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ EU, Weißbuch 1995). Die besondere Betonung des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ ist historisch noch einmal anders zu fassen. In den Strategiepapieren besteht unhintergebar eine „Korrespondenz zwischen dokumentinterner Zeitperspektive und Entstehungszeitraum“ (Kraus 2001, S. 115). Unser Gegenwartserleben ist geprägt durch eine hohe Dynamik gesellschaftlicher, sozialer und wirtschaftlicher Veränderungen, was sich in der Zeitorientierung des Konzepts widerspiegelt.

konkurrierend bestehen. Dies kann für das Erwachsenenalter, in dem es anders als in der Kindheit und Jugend keine – von anderen Verantwortungsbereichen – entlastete, explizite Lernzeiten gibt, prekär werden. Zeit wird zur Fluchtkategorie einer Nichtteilnahme an Weiterbildung (s. u.). Deshalb sind im Lebenslangen Lernen die Durchlässigkeit des Bildungssystems und später die Übergänge zwischen Arbeiten und Lernen, zwischen verschiedenen Lebensphasen und der Möglichkeit unbelasteter Lernzeiten in den Blick zu nehmen.

Diese strukturellen und subjektiven Aspekte des Lebenslangen Lernens sind über temporaltheoretische und temporalempirische Reflexionen nachzuzeichnen. Ein vertiefender zeitbezogener Blick führt über *instrumentelle* Ordnungen und Rahmungen, in denen Zeit lediglich rationell, einteilend und ordnend erscheint, hinweg zu anthropogenen Temporalaspekten und zum subjektiven Zeiterleben im Lernen (*interpretativer* Zugang). Solche komplexen Annäherungen ermöglichen die Verständigung über ein kollektives wie auch individuelles Erleben, Verstehen und Gestalten von Zeit in der Erwachsenenbildung. Zeittheoretisch drückt sich das in verschiedenen *temporalen Grundbezügen* und *Selbstverhältnissen für Zeit* aus (Schmidt-Lauß 2008¹¹), von denen einige in den folgenden dargelegten Gedanken zu Lernzeiten im Lebenslangen Lernen eingefügt sind.

Lernzeiten in der Erwachsenenbildung

Was wissen wir über die „lernbezogene Zeitverwendung“ erwachsener Menschen? Welcher Zeitaufwand für Weiterbildung wird betrieben und wie viel davon findet in privater Freizeit, wie viel in der Arbeitszeit statt? Da insgesamt unterschiedlichste Datenerhebungen existieren, die sich im Bemühen um die Ermittlung zeitlicher Volumen außerdem vorrangig auf berufliches Lernen beziehen, ist das statistische Wissen über Lernzeiten derzeit kaum als zufriedenstellend zu bezeichnen. Trotzdem lassen sich mittlerweile einige interessante Aspekte wie Stundenvolumen, Zeitaufwendungen und Zeitkonkurrenzen empirisch *quantitativ beschreiben*, *subjektiv einordnend differenzieren*, sowie anschließend *subjektiv bewertend reflektieren*:

Für das Jahr 2000 gibt das Berichtssystem Weiterbildung ein *Stundenvolumen* für die berufliche Weiterbildung von 1,66 Mrd. Stunden an (BMBF 2003, S. 59). Umgerechnet auf Teilnehmertage mit acht Stunden pro Tag entspricht dies rund 208 Mio. Teilnehmertagen. Im Vergleich zu den Vorjahren ist damit im Bundesgebiet der durchschnittliche *Zeitaufwand pro Weiterbildungsteilnehmenden* von 141 Stunden im Jahr 1994 auf 124 Stunden im Jahr 2000 zurückgegangen (ebd. 2003, S. 60). Dieser Effekt wird von den Autorinnen des Berichtssystems Weiterbildung für die angenommene Lernbereitschaft bereits als „bedrohlich“ eingestuft (ebd. 2003, S. 60), weil im Hintergrund kumulierende Effekte erkennbar werden: Der kontinuierliche Rückgang des

11 Viele der aufgegriffenen Aspekte basieren auf theoretischen und empirischen Bearbeitungen von „Zeit für Bildung im Erwachsenenlernen“, die in der gleichnamigen disziplinübergreifenden, triangulativen Studie ausführlich entwickelt und publiziert sind.

Weiterbildungsvolumens in den letzten Jahren bezieht sich sowohl auf insgesamt weniger beteiligte Personen, wie auch auf geringere Zeitaufwendungen pro besuchte Weiterbildung. Damit ist der Rückgang „sowohl auf die abnehmende Reichweite als auch den sinkenden Zeitaufwand pro Teilnehmer zurückzuführen“ (ebd. 2003, S. 60).

Unter dem spezifischen Fokus der *Verwendung von Zeit im Verlauf des Lebens* betrachtet das Bundesministerium „Lernen ein Leben lang?“ als Frage – nicht als Aussage – in seiner Erhebung die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2003). Mit der Annahme, dass Lernen zu den wichtigsten Aktivitäten überhaupt zähle, werden Zahlen über den Zeitaufwand für Bildung und Lernen je Lebensabschnitt bzw. Lebensalter und in Abhängigkeit zu verschiedenen Lernformen erhoben.¹² Bildung und Lernen sind in der Zeitbudgeterhebung sowohl geknüpft an die traditionellen Lernorte, wie Schule, Berufsschule, Hochschule und Kursveranstaltungen, als auch an andere Orte (wie Arbeitsplatz) und erweiterte Formen des Lernens (wie Beobachten und Ausprobieren oder das Selbststudium). Nach der Erhebung der *Zeitbudgets für Lernen* sind es in der Jugend (10–18 Jahre) 3:31 Stunden, die im Durchschnitt pro Tag gelernt werden (ebd. 2003, S. 30). Nach dem Schulabschluss und meist auch nach Ende einer beruflichen Ausbildung wird im Alter von 18–25 Jahren nur noch knapp die Hälfte Zeit aufgewendet (1:37 Stunden je Tag). Dieser Abwärtstrend verstärkt sich mit zunehmendem Alter immer mehr: mit 25–45 Jahren: 0:19 Stunden je Tag; mit 45–65 Jahren 0:07 Stunden je Tag und ab 65 Jahren werden im Durchschnitt nur noch 2:00 (!) Minuten am Tag auf Lernen verwendet (ebd. 2003, S. 30).

Nur leicht anders sehen die Zahlen für Zeiten des „Selbstlernens“ aus. Im Jahr 2003 hat das Berichtssystem Weiterbildung zum ersten Mal *individuelle Zeitaufwendungen für „Selbstlernaktivitäten“* erfasst (bmbf 2005 und 2006). Nach dem zeittheoretischen „Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile“ (Schmidt-Lauff 2008) können die Ergebnisse als Ausdruck der individuellen Bedeutungszuschreibung für Lernen interpretiert werden. Jeder Zweite wendet hochgerechnet auf ein gesamtes Jahr für Selbstlernaktivitäten laut Berichtssystem mehr als eine Woche aus privater Zeit (41 Stunden und mehr) und etwa jeder Sechste sogar einen Lernzeitaufwand von mehr als 161 Stunden auf (BMBF 2006, S. 204). Damit ist erstmals bundesweit erfasst, „dass ein erheblicher Teil der Bundesbürger viel Zeit und Energie in Selbstlernaktivitäten außerhalb des formal-organisierten Lernens und außerhalb der Arbeitszeit investiert“ (ebd. 2005, S. 62). Diese repräsentativen Zahlen stützen frühere Spekulationen, wonach der Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung aus *subjektiver Teilnehmersicht* höher zu veranschlagen sei, als dies aus staatlicher und betrieblicher Sicht benannt

12 Dabei sind die angenommenen Lebensabschnitte nicht in zeitlich gleich große bzw. lange Phasen geteilt oder stringent nach Lebensaltersphasen getrennt (Kindheit und Jugend, Ausbildung, Erwerbstätigkeit usw.), was methodisch zur nicht unproblematischen Erhebung unterschiedlich langer Zeiträume führt. Außerdem variieren die verschiedenen Lebensphasen des Lernens mal nach Alter und mal nach Inhalten (Schule, Ausbildung, berufliche Weiterbildung, Allgemeine Bildung).

wird (Husemann/Vonken 2003, S. 114). Die These, dass umfangreiche private Zeitaufwendungen für Weiterbildung letztlich bereits betrieblicherseits genutzt werden und möglicherweise die Gefahr besteht, „formale“ Lernzeiten zunehmend zu ersetzen (ebd. 2003), erhält eine empirische Datenbasis. Bildungspolitisch interessant für die Frage des Woher der zeitlichen Ressourcen zur Finanzierung Lebenslangen Lernens oder konkret für Optionen zum Bildungssparen (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; DIE 2008) sind die durch das Berichtssystem Weiterbildung belegten realen Zeitaufwendungen der Teilnehmer. Danach überschreitet das Lernen in der Freizeit die gesetzlichen Ansprüche auf Bildungszeiten (z. B. in den Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetzen) längst um einiges.

Temporale Bildungsbarrieren – Zeit als Fluchtkategorie?

Über die reinen Betrachtungen quantitativer Verteilungen und Volumina für Weiterbildung hinaus sind für eine konkrete Inanspruchnahme von Zeiten für Lernen differenzierende Kriterien einer subjektiven Verortung dieser Zeiten bedeutsam. So geben in einer Münchner Studie mehr als 40 % der befragten Nichtteilnehmenden zunächst *Zeitmangel als zentrales Nichtteilnahmemotiv* an (Tippelt u. a. 2003, S. 48). Als Hintergrund benennen Nichtteilnehmende *familiäre Verpflichtungen* (25 %) oder *berufliche* (35 %) (BMBF 2005, S. 77). In der Studie von Schröder u. a. sind es 19 % der Nichtteilnehmenden, die angeben, wegen „beruflicher Auslastung (...) einfach keine Gelegenheit zur Weiterbildung“ gehabt zu haben (Schröder u. a. 2004, S. 67). Aus individueller Perspektive kommen oft auch *betriebliche Restriktionen* hinzu: 8 % der Befragten kritisiert, dass wegen einer Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung „Arbeit liegen geblieben wäre, die anschließend von ihnen in Form von unbezahlten Überstunden hätte erledigt werden müssen“ (ebd. 2004, S. 67). Ebenso viele (8 %) hätten schon für die Teilnahme selbst bezahlten Urlaub nehmen müssen. Bei 4 % der Nichtteilnehmenden wurde im Vorfeld der beantragte Bildungsurlaub wegen der Arbeitsdichte abgelehnt (ebd. 2004, S. 67).

„Wenig Zeit hat jeder“ (ebd. 2004, S. 99), aber die Hintergründe und Zusammenhänge, aus denen Zeitkonkurrenzen resultieren und denen sich Weiterbildung dann gegenüberstellt (egal, ob formal in Institutionen oder informell und selbstgesteuert), sind vielschichtig und komplex. Im Erwachsenenalter, wo, anders als in Kindheit und Jugend, festgelegte Zeitinstitutionen für das Weiterlernen fehlen (Schulzeiten, Berufsausbildung etc.), kann das Aufbringen von Zeit für Lernen als Ausdruck subjektiven Bildungsinteresses gelten. Andersherum darf jedoch keinesfalls aus der Nichtteilnahme an Weiterbildung auf ein Desinteresse an Lernen geschlossen werden (Schmidt-Lauff 2008). Vielmehr zeigen temporalbezogene Studien über subjektive Einschätzungen, dass die Teilnahme an Weiterbildung nur im Zusammenhang zu differenten Lebenskontexten zu verstehen ist und Faktoren sich über die Lebensspanne und bezogen auf unterschiedliche Lebensphasen als mehr oder weniger hinderlich bzw. förderlich erweisen (Friebel u. a. 2000; Schröder u. a. 2004; Schmidt-Lauff

2008). In der zeittheoretischen Betrachtung als „*Selbstverhältnis struktureller und biographischer Zeitkonkurrenzen*“ herausgearbeitet (ebd. 2008), besitzen betriebliche Unterstützung, familiäre und partnerschaftliche Hindernisse „eher *situative* oder temporäre Bedeutung“, während andere Faktoren, wie Lernerfahrungen, Prüfungsängste und monetäre Investitionsbereitschaft „relativ festgefügte Grundhaltungen“ wiedergeben und von *langer Dauer* sind (Schröder u. a. 2004, S. 89). Personen, die „nach eigenen Angaben bisher noch nie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben“, bekunden auch für eine zukünftige Teilnahme nur wenig Interesse (ebd. 2004, S. 99).

Temporale Bildungsbarrieren entstehen sowohl aufgrund biographisch-individueller als auch struktureller Bedingungen. „Keine Zeit“ kann aufgrund unserer soziokulturellen Zeitspezifik einer Gesellschaft der Beschleunigung (Rosa 2005) ein akzeptiertes Argument der Nichtteilnahme darstellen und die eigene Position trotz Nichterfüllung des geforderten Sachverhalts (Lebenslanges Lernen) nicht nur rechtfertigen, sondern sogar stärken. Wer keine Zeit hat, ist prädestiniert – oder umgekehrt: Wer genügend Zeit hat, gehört zu den Verlierern der Moderne (Nowotny 1995). Sozialstrukturell problematisch ist, dass bundesweit Frauen dem Aspekt der familiären Verpflichtungen als Nichtteilnahmemotiv häufiger zustimmen als Männer (33 % vs. 17 %; BMBF 2005, S. 98). Innerhalb dieser Gruppe sind es außerdem vor allem Personen aus den alten Bundesländern (27 % vs. 15 %; ebd. 2005), die auf den zeitlichen Aspekt der familiären Situation hinweisen, was auch auf die besser ausgebaute Kinderbetreuungssituation in den neuen Bundesländern zurückgeführt werden kann.

Des Weiteren kann *Zeit auch als sozio-demographisches, individuelles Element (Alter) zur Weiterbildungsbarriere* werden: „fühle mich zu alt für Weiterbildung“ (Barz/Tippelt 2004, S. 92). In der Varianzanalyse der Faktoren (Milieu, Schulbildung, Alter) zeigt sich, dass diese Weiterbildungsangst besonders von den Älteren (50–60-Jährigen und über 65-Jährigen) erwähnt wird (ebd. 2004, S. 93). Noch häufiger wird aber benannt, dass vor allem der Nutzen mit dem Alter sinke – und das bereits ab 55 Jahre (ebd. 2004, S. 93). Laut Berichtssystem Weiterbildung sind es bundesweit 19 % der Nichtteilnehmenden, die angeben, dass sich Weiterbildung „in meinem Alter“ nicht mehr lohnt (BMBF 2005, S. 95).

Auch *angebotsbedingte Gründe* spielen bei der Nichtteilnahme aus zeitlichen Ursachen eine Rolle. 27 % der Befragten äußern in der Studie von Schröder u. a., dass es kein Angebot gab, „das zeitlich mit ihren persönlichen oder familiären Verpflichtungen vereinbar war“, und 22 % der Nichtteilnehmenden, dass „die Veranstaltungszeiten zu ungünstig waren“ (ebd. 2004, S. 66). Das darin aufscheinende zeittheoretische „*Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität*“ (Schmidt-Lauff 2008) ist eine genuin erwachsenenpädagogische Fragestellung von Programmplanung und Angebotsgestaltung (vgl. Nahrstedt u. a. 1998).

Eine subjektive Sicht auf Lernzeiten

Da die subjektiv bewertende Sicht auf Lernzeiten noch wenig empirisch betrachtet worden ist, sollen als Einstieg überblicksartig einige wichtige Ergebnisse der Studie¹³ „Zeit für Bildung im Erwachsenenalter“ (Schmidt-Lauff 2008) dargestellt werden. Daran anschließend werden zwei Besonderheiten für Lebenslanges Lernen, die aus subjektiver Sicht nicht widerspruchsfrei sind, herausgearbeitet.

Insgesamt zuversichtlich können die Ergebnisse der Studie stimmen, wonach die überwiegende Mehrheit der Befragten eine grundsätzliche – teilweise sogar ausgesprochen hohe – Bereitschaft zur Beteiligung an einer zeitlichen Ressourcenaufbringung für ihr Lernen besitzt. Die reale Nutzung von Zeit für Bildungszeit im Erwachsenenalter hat gezeigt, dass in relativ gleichen Zeiteilen aus Arbeitszeit und Freizeit gelernt wird. Und das sowohl mit einer beruflich verwertungsbezogenen Lernausrichtung als auch einem persönlichkeitsbezogenen Lerninteresse. Positiv und ausgesprochen unterstützend für die Inanspruchnahme von Zeit für Lernen werden (betriebliche) Lernzeitvereinbarungen eingeschätzt, in der instrumentell quantifizierbare Zeiten (Dauer; Umfang) bevorzugt gegenüber offenen, rhythmisierenden Rahmungen (Sequenzierung) geregelt sein sollten. Erstmals ließ sich zeigen, dass die Aufwendung privater Zeit gegenüber Arbeitszeit eine sehr viel komplexere Angelegenheit *individueller Zeit-Leistungen* ist und regelrecht „Zeitkompetenz“ ausdrückt: Sie besteht in der Auslotung betrieblicher Zeitinteressen und privater Zeitverantwortung, in der stillen Aufwendung primärer wie auch sekundär-nachträglicher Zeitanteile für Lernen, in der Rücksichtnahme auf sozial spürbare Zeiten in der Interaktion mit der Umgebung (Kolleg/-innen; Lebenspartner/-in; Kinder) und der Suche nach rahmenden Möglichkeiten, um subjektiven Lerninteressen eine flexible Kontinuität zu verleihen (ebd. 2008).

Mittlerweile dürfte vor dem Hintergrund der Studienergebnisse erkennbar sein, in welchen komplexen zeitkonfligierenden und -anspruchlichen Zusammenhängen sich Lernende im Erwachsenenalter befinden, dass sich Zeitpräferenzen zwischen Arbeiten und Privatleben bewegen, dass sie innerhalb spezifischer Lebensphasen in Zeitkonkurrenzen erkennbar sind (z. B. Erwerbstätigkeit: Arbeiten vs. Lernen) und dies z. B. auch geschlechtsspezifisch in der Ablehnung von Lernen in Blockzeiten kenntlich wird, besonders, wenn Kinder im Hause sind. Als *biographische Zeitkonkurrenz* identifiziert wurden Lösungsversuche auf individueller Ebene, in der „rush-hour-of-life“ durch doppelte temporale Effektivierungskriterien – gegenwärtige Beschleunigung (Lernprozess) neben zukünftiger Optionierung (Vertagen von Lernbedürfnissen) – den gefühlten Druck zum Lernen zeitlich handhabbar zu machen (s. u.).

13 In einer triangulativ angelegten Studie wurden in teilstandardisierten Gruppenbefragungen 76 Seminarteilnehmer/-innen befragt und in standardisierten Fragebogenbefragungen 117 Beschäftigte in Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben. A.a.O. wird auf Originalzitate verwiesen (s. Fußnote 6).

Von außen nicht mehr nur beobachtbar, sondern mehr und mehr erklärbar, sind temporale Konflikte im Ausdruck einer Nicht-Teilnahme bzw. scheinbarer Lernwiderständigkeit oder banalisierender Ausflüchte in ein „Alles Leben ist ein Lernen“. Erkennbare individuelle Versuche, der Entgrenzung und Diffusion von Zeit für Lernen gegenüber anderen Tätigkeiten des Erwachsenenalters entgegenzutreten (ebd. 2008), verlangen nach kollektiver Stützung.

Entgrenzung zwischen Arbeiten und Lernen

Im arbeitsprozessorientierten Lernen als „gestaltetes Arbeiten“ (Job-Rotation; Austauschprogramme etc.) oder als „Lernen am Arbeitsplatz“ (Unterweisung, Qualitätszirkel, Einarbeitung etc.) finden sich aktuelle positive Proklamationen eines Wandels der Lernkultur ebenso wieder (Reuther/Weiß 2003) wie problematische zeitliche Entgrenzungstendenzen von Lernen im Erwachsenenalter (Schmidt-Lauff 2005). Im Vordergrund stehen Varianten des Lernens, die eine hohe Eigenaktivität des Einzelnen erfordern (BMBF 2005). In den meisten Fällen stellt sich dabei die nötige Zeit sozusagen „von alleine“ ein. Schon 1998 wurde in der Vorreiterstudie zu „Formen arbeitsintegrierten Lernens“ festgestellt, dass Lernen selbst nur mehr als ein „indirektes Ziel“ erscheint (QUEM 1998, S. 24). Im Konstrukt des arbeitsprozessorientierten Lernens – erweitert um die verschiedenen Grade der formalisierten bzw. selbstgesteuerten Lernformen, -inhalte und -entscheidungen – findet eine Reduktion auf den Lernort statt, dessen pädagogische Grenzen und gesellschaftliche Folgen erst in Ansätzen reflektiert sind. Schon 1994 hat Severing zu bedenken gegeben, dass „die aktuelle betriebliche Diskussion über Formen arbeitsintegrierten Lernens nicht unbedingt von pädagogischen Prämissen ausgeht“ (ebd. 1994, S. 229).

Aus Sicht der Lernenden zeigen sich bei Maßnahmen *arbeitsplatznaher* Weiterbildung Schwierigkeiten bei der notwendigen Entkoppelung des Arbeitsplatzes von betrieblichen Zeitkontingentierungen (vgl. ebd. 1994, S. 178). Lernen wird zu einem kurzfristigen Abgreifen von Wissen („Wissen, das ich *jetzt* brauche und das ich von irgendwem abgreifen kann“¹⁴), schnelle Informationen stehen im Vordergrund, für ein vertiefendes Verstehen ist keine Zeit mehr („Aber ein langfristiges Lernen ist während der Arbeitszeit eigentlich nicht möglich“). Deshalb sind *Entkoppelungen* notwendig und auch auf unterschiedliche Weise vorstellbar (Schmidt-Lauff 2008): durch phasenweise, rhythmisierende Einfügung von Lernintervallen *mit* Zeitvorgaben aus dem Arbeitsprozess, d. h. zur Absicherung der Beschäftigten vor zunehmender Zeitverdichtung und Zeitnot, z. B. die konkrete Anrechenbarkeit der Lernzeit auf die Arbeitszeit und Instrumentarien, die die Disponibilität von Zeit als explizit verhandelbar festlegen (ebd. 2006, S. 221 ff.). Eine weitere Entkoppelung ist denkbar durch kontinuierliche Entlastungen oder arbeitsorganisatorische Maßnahmen, die Zeiträume für Lernen schaffen und gegenüber sekundären Zeitinvestitionen schützen, wie z. B. Überstunden nach Feierabend und am Wochenende (ebd. 2008).

14 Die Zitate stammen aus den Gruppenbefragungen mit Teilnehmenden an Weiterbildung innerhalb der triangulativ angelegten Studie (vgl. Schmidt-Lauff 2008). Sie sind im Text durch eine verkleinerte Schriftgröße gekennzeichnet.

Ebenso die Einführung und Akzeptanz von Zeiten für kollegiale Unterstützung und Austausch, das Zulassen von Versuch und Irrtum, die Öffnung von Zeiten zur Reflexion (ebd. 2008).

Hürden im Konzept arbeitsintegrierten bzw. arbeitsprozessorientierten Lernens sind aus zeittheoretischer Sicht kaum verwunderlich. Nicht nur, dass individuelle Eigenzeiten auf organisationale Betriebszeiten treffen, auch die Unterordnung des Lernprozesses unter die mehr oder weniger direkte bzw. formale zeitliche Organisation des Arbeitsprozesses erscheint beinahe unmöglich. Selbst wenn in bestimmten Arbeitskontexten die Individuen ihre Zeitkontingentierung eigenverantwortlich und kompetent vornehmen könn(t)en – zeitsouverän sind sie dabei nicht. Hinzu kommt die Divergenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Zeitordnungen, die im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

Ökonomisierung und Rationalisierung von Lernen durch Zeit

Strategien zum Lebenslangen Lernen wirken sich auf Funktionskontexte von Lernen/Bildung aus. Europäische Programme, in denen die „key role of lifelong learning“ festgeschrieben wird (EU-Memorandum 2000), bilden den Hintergrund für nationale Gestaltungsreaktionen: Europa soll sich zur weltweit dynamischsten und wettbewerbsstärksten Region entwickeln, wobei auch die soziale Dimension dementsprechend zu berücksichtigen ist. Problematischerweise wird trotz Verweisen auf die soziale Anbindung¹⁵ „lifelong learning“ mehr und mehr auf wirtschaftliche Zwecke verengt. Diese ökonomische Überbetonung ist in der temporaltheoretischen Reflexion von Lernzeiten nachzuzeichnen; aber nicht nur das Inhaltliche, auch der Lernprozess selber wird rationell ausgerichtet. Der moderne Mensch versucht mit Zeit sparsam, sorgfältig (unter ökonomischen Gesichtspunkten), geplant umzugehen. Temporaltheoretisch beschreibt das „Selbstverhältnis einer Ökonomisierung von Lernzeit“ (Schmidt-Lauff 2008) die Zerreißprobe von Zeiten für Lernen zwischen ökonomischem Zeitregime und pädagogischen Zeitansprüchen; es macht verständlich, warum das Negativerleben von Zeit auch vor Lernen nicht haltmacht.

Die Verknüpfung individueller und sozial-gesellschaftlicher Interessen im Konzept des Lebenslangen Lernens stellt über das Lernen Verbindungen zwischen der *Sozialzeit* und der *Eigenzeit*, zwischen privatem und öffentlichem Interesse, zwischen *ökonomischen Zeitinteressen* und *pädagogischen Zeitverständnissen* her, die kritisch bis hoch konfliktträchtig sind. Elias hat in seinen zeitsoziologischen Arbeiten auf die soziale Zeit als eine „Beziehungsform“ verwiesen, die in unserer Moderne bis zum „Selbstzwang“ verinnerlicht wird (Elias 1988). Mollenhauer (1981) beschreibt die Polarität von *Zeitkontingenten* (Menge an Zeit) und *Zeiterfahrungen* (subjektivem Erleben). Gerade Bildungsprozesse machen durch leibliche und emotionale Erfahrungen Zeitplanungen oder gar ihre Budgetierungen zunichte. Entwicklung lässt sich nicht

15 Erst mit dem Memorandum zum Lebenslangen Lernen wird die politische und soziale Ebene der Staatsbürgerschaft wieder neben der wirtschaftlichen Ebene der Beschäftigungsfähigkeit als „equally important aim“ (EU-Memorandum 2000, S. 5) in den Blick genommen.

beliebig beschleunigen (Rosa 2005) oder rationalisieren, Verstehen braucht Zeiträume, das Erfasste zu reflektieren (Dörpinghaus 2005); und Wissen in andere Zusammenhänge oder bestehende Strukturen zu transformieren „kostet“ Zeit. Lernen erhält aus Lernendensicht eine andere Qualität, wenn explizite, entlastete Lernzeit zur Verfügung steht, „wenn Ruhe ist und man abtauchen kann“ (Schmidt-Lauff 2008).

Der im Prinzip der Effizienzsteigerung/Ökonomisierung von Lernzeiten angesprochene Umgang mit Zeit in instrumentellen Zugriffen wird durch die *Zukunftsgerichtetheit* des Konzepts Lebenslangen Lernens noch verstärkt (vgl. Titel des vorliegenden Sammelbandes). Lernen wird „vor allem zu einer Sache der Zukunft“ (Meyer-Drawe 2005, S. 27). In empirischen Studien zeigt sich auch bei den Lernenden eine problematische Konzentration auf die *zukünftige Verwertungsfunktion* von Bildung (Schmidt-Lauff 2008). Da sich diese Transferleistung erst in der kommenden Umsetzung (meist bezogen auf den Arbeitsplatz), also erst im Anschluss an den Lernprozess selbst, zeigt, wird eine Art Aufrechnung zwischen der Aufwendung von Lernzeit gegenüber anderen Tätigkeitszeiten versucht. Die Verantwortung der Übertragung selbst ist bereits internalisiert und wird als Eigenleistung des lernenden Subjekts beschrieben („und das versteht sich von selber, dass ich mir aussuche, was für mich nützlich ist für die Zukunft“).

In einer zweiten Ausrichtung wird der *Prozess des Lernens* selber unter Effizienzgesichtspunkte gestellt: Die *gegenwartsbezogene* Wertigkeit im Lernen wird ignoriert und stattdessen durch Beschleunigung, Verdichtung, Verkürzung oder Flexibilisierung des Lernprozesses eine Effizienzsteigerung versucht (ebd. 2008). „Immer öfter, immer mehr in immer kürzeren Zeiträumen lernen“ wird zur Devise. Neben der mental erlebten Überforderung im Spannungsverhältnis der Ausweitung von Lernaktivitäten unter gleichzeitig erhöhter Bedeutungszuschreibung im Konzept des Lebenslangen Lernens spielt die körperliche und geistige Überforderung (*Zeitstress*) eine Rolle. Die im Programm des Lebenslangen Lernens angelegte Entgrenzung von Zeiten birgt aus Sicht der Lernenden neben der Chance zur Entzerrung bzw. Ausdehnung (und damit möglicherweise sogar der Verlangsamung von Bildungsprozessen im Lebenslauf) besonders in Zeiten der Erwerbstätigkeit die Gefahr physischer und psychischer Überforderungen aufgrund der geforderten Konstanz (lebenslang und lebensbegleitend) individueller und sozialer Auslotungen von Disfunktionen in der Zeitnutzung (Faulstich 2003). Im zunächst selbstausbeuterischen Erarbeiten von Zeiten im Erwerbszusammenhang („selbstschädigender Tendenzen“; vgl. Held 2002) sollen diese – angespart in (Lebens-)Arbeitszeitkonten – in der Zukunft kurativ für Lernen, Weiterbildung u. a. verwendet werden (Hildebrandt 2004; DGfZP 2005). Damit wird der Verlust an präventivem Zeitverhalten des Einzelnen aufgrund temporaler Selbstzwänge (Elias 1988) durch Forderungen zum Lebenslangen Lernen noch gesteigert, wobei die Grenzen neuerer Erwerbszeit-Lernzeit-Lebenszeit-Modelle bislang wenig ausgeleuchtet sind.

Lebenslanges Lernen als Kontinuität von Lernbewegungen

Mit diesen Betrachtungen sollte deutlich geworden sein, dass temporale Kategorien im Lebenslangen Lernen eine entscheidende Rolle spielen. Dabei ist auf erste widersprüchliche Aspekte hingewiesen worden, die sich insbesondere aus dem subjektiven, interpretativen Erleben von Zeit im Umgehen mit soziokulturellen Auslegungen ergeben oder im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Interessen der Zeitverwendung (Arbeitszeit, Familienzeit, Freizeit o. a.). Im Bemühen um die Gestaltung und Inanspruchnahme von Bildungszeit über die Lebensspanne müssen Lernende eine antagonistische Vielfalt an Zeitaspekten gestalten.

Realisierungschancen für Lebenslanges Lernen steigen, wenn temporale Kategorien und zeitliche Zusammenhänge (Zeitstrukturen bzw. -ordnungen und subjektives Zeiterleben) berücksichtigt werden. Es geht nicht darum, im Lebenslangen Lernen – wie so oft impliziert – Versäumnisse der Vergangenheit in der Gegenwart zu kompensieren oder die Gegenwart des Lernens in die Zukunft auszudehnen, sondern eine *Kontinuität der Lernbewegung aus einem Früher in ein Jetzt und Morgen* zu entwickeln. Es ist eine Kontinuität zu schaffen, die nicht nur als grundlegendes zeitliches Axiom des Lebenslangen Lernens angenommen werden muss, sondern durch individuelle Wahrnehmungen auch eine subjektbezogene Verankerung erhält. Dazu gilt es zeitpolitisch Zeichen zu setzen. Das Maß der Bildungsjahre, die sich eine Gesellschaft leistet und die als Kennzeichen von Zeitwohlstand gelten (vgl. Rinderspacher 2002), darf nicht länger allein auf die Jugendjahre bezogen bleiben, sondern muss ein ehrliches Bekenntnis zur Realisierung des Konzepts „lebensbegleitendes Lernen“ erfahren. Die darin aufscheinende kollektive Anerkennung und Unterstützung bereits vorhandener hoher individueller Bereitschaft und Realität privater Zeitleistungen für Lernen akzeptiert Zeit dann als gemeinschaftliches Strukturgeschehen.

Literatur

- Barz, H.; Tippelt, R. (Hg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1 und 2. Bielefeld.
- BMBF (Hg.) (2003):** Berichtssystem Weiterbildung VIII – Gesamtbericht. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2005):** Berichtssystem Weiterbildung IX – Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2006):** Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin.
- Casale, R. u. a. (2006):** Lebenslanges Lernen – ein alter Hut? In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S.131–143.
- Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (DGfZP) (2005):** Manifest „Zeit ist Leben“. Berlin und Bremen.

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008):** Trends der Weiterbildung. Bielefeld.
- Dobischat, R. u. a. (Hg.) (2003):** Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis lebenslangen Lernens. Berlin.
- Dörpinghaus, A. (2005):** Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau, 59. Jg. Heft 5/2005, S. 563–574.
- Elias, N. (1988):** Über die Zeit. Suhrkamp, Baden-Baden.
- Europäische Kommission (2000):** Memorandum on Lifelong Learning SEC (2000) 1832, DG Education and Culture, Brussels, 30. November.
- Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004):** Schlussbericht – Der Weg in die Zukunft. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2003):** Weiterbildung und Arbeitszeit – Begründungen alternativer Zeitstrukturen für Lernchancen. In: Dobischat, Rolf u. a. (Hg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis lebenslangen Lernens. Berlin, S. 17–46.
- Faulstich, P. (2006):** Zeit zum Lernen öffnen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld.
- Friebel, H. u. a. (2000):** Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen.
- Geißler, K. A. (1999):** Vom Tempo der Welt. Freiburg, Basel, Wien.
- Held, M. (2002):** Zeitwohlstand und Zeitallokation – Eine Einführung in die ökonomische Diskussion. In: Rinderspacher, Jürgen P. (Hg.): Zeitwohlstand – Ein Konzept für einen andren Wohlstand der Nation. Berlin, S. 15–36.
- Hildebrandt, E. (2004):** Langzeitkonten und biographische Lebensführung. Unveröff. Projektantrag, Berlin.
- Husemann, R.; Vonken, M. (2003):** Zeitmuster von Lernzeiten. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis lebenslangen Lernens. Berlin, S. 83–130.
- Kraus, K. (2001):** Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Meyer-Drawe, K. (2005):** Anfänge des Lernens, in: Benner, D. (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 24–37.
- Mollenhauer, K. (1981):** Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen – Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73/1981, S. 68–78.
- Nahrstedt, W. u. a. (1998):** Neue Zeitfenster für Weiterbildung – Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Bielefeld.
- Nowotny, H. (1995):** Eigenzeit. Frankfurt a.M.
- Orthey, F. M. (2003):** Risiken und Nebenwirkungen: Zeit zu lernen? In: GdWZ 6/2003, S. 277–279.

- Pruschansky, S. (2001):** Einleitung „LebensLangesLernen“. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hg.): LebensLangesLernen – Expertisen zu Lebenslangem Lernen – Lebensarbeitszeiten – Lebensweiterbildungskonten. Berlin.
- QUEM-report (1998):** Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. Heft 53, Berlin.
- Rinderspacher, J. P. (Hg.) (2002):** Zeitwohlstand – Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin.
- Rosa H. (2005):** Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.
- Reuther, U.; Weiß, R. (2003):** Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: QUEM (Hg.): Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Berlin, S. 91–138.
- Schmidt-Lauff, S. (2005):** Zeit in der Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in der Zeit. In: Wiesner, G. u. a. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 222–236.
- Schmidt-Lauff, S. (2008):** Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster.
- Schröder, H. u. a. (2004):** Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld.
- Seneca, L. A. (2005):** Von der Kürze des Lebens. Hg. und mit Nachwort versehen von Horn, Christoph. München.
- Severing, E. (1994):** Arbeitsplatznahe Weiterbildung: betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2003):** Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Berlin.
- Tippelt, R. u. a. (2003):** Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld.

Szenarien Lebenslangen Lernens: Weiterbildungspräferenzen und Zahlungsbereitschaft

RAINER BRÖDEL

Von der „Teilnehmergebühr“ zur Eigenfinanzierung Lebenslangen Lernens

Der Erfolg einer Politik Lebenslangen Lernens setzt zweifellos die mentale Aufgeschlossenheit der Bevölkerung gegenüber einer Bildung im Erwachsenenalter einschließlich des hohen Lebensalters voraus. Aber das allein reicht nicht. Neben Bildungsinteressen und motivierenden Lernanlässen, die vorhanden sein müssen, geht es bei der Verwirklichung eines adressaten- oder lernerorientierten Konzepts Lebenslangen Lernens auch um die Sicherstellung materieller Voraussetzungen und geeigneter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für Lerntätigkeit. Als weitgehend noch ungelöst rückt dabei die Kostenfrage in den Vordergrund (vgl. Dohmen 2007).

Dass hier Handlungsbedarf besteht, belegt etwa eine Repräsentativstudie für die Stadt München am Beispiel der von Weiterbildungsteilnehmenden zu tragenden „Kursgebühren“ oder Veranstaltungshonorare. In der „Münchner Studie“ gelangen die Autor/-innen zu dem Ergebnis, dass den individuellen Weiterbildungskosten bei der Prüfung von interessierenden Angeboten eine erhebliche Bedeutung zukommt. Lediglich bei einem kleinen Segment der Hochverdienenden auf dem Weiterbildungsmarkt spielen die Teilnahmekosten eine geringe oder keine nennenswerte Rolle (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003, S. 60 f.). Über derartige Beobachtungen hinaus hat das Ressourcenproblem deshalb Gewicht, weil sich die individuellen Teilnahme- oder Weiterbildungskosten keineswegs bloß allein auf die Kursgebühren erstrecken, sondern auch den Aufwand für Lernmaterialien, Fahrtkosten, Verzicht auf bezahlte Überstunden, eventuelle Kinderbetreuungskosten oder gar die zeitlich befristete Finanzierung des Lebensunterhalts einschließen (können) (vgl. z. B. Nuissl 2003).

Für die Realisierung von Bildungs- und Weiterbildungsvorhaben ist die Lösung der Kostenfrage schon immer wichtig gewesen. Die Einsicht in diesen basalen Bedin-

gungszusammenhang moderner „Humankapitalproduktion“ führte während der Bildungsreform zu der Überzeugung, dem Staat eine aktive und gestaltende Rolle bei der Weiterbildungsfinanzierung zuzuerkennen. Ein nicht unwichtiger Reformaspekt war, weitgehend auszuschließen, dass Geldmangel zukünftig noch eine Zugangsbarriere zur Weiterbildung darstellen würde (vgl. Tietgens 1964/1978, S. 124 f.). Ein derartiger – auch demokratietheoretisch bedeutsamer – Sachverhalt ist einer kritischen Fachöffentlichkeit erst dadurch wieder nachdrücklich bewusst geworden, dass sich der Bund und insbesondere die Länder in einem beinahe zwei Jahrzehnte währenden Prozess aus der Weiterbildungsfinanzierung zurückgezogen haben. In der Folge kam es zu Umschichtungen bzw. einem drastischen Anstieg der Teilnehmer/-innenbelastungen (vgl. Kuhlenkamp 2006).

Auch wenn der aufgezeigte Trend vorübergehend durch die Ausnahmesituation der deutschen Wiedervereinigung mit ihrer systemintegrierenden Weiterbildungsoffensive unterbrochen gewesen sein mag, dürfte sich an der strukturell veränderten Finanzierungssituation auf absehbare Zeit kaum etwas Grundsätzliches ändern. Insofern gehört zur nachhaltigen Verwirklichung eines Konzepts Lebenslangen Lernens eine Klärung darüber, wie hier zukünftig eine verlässliche Finanzierungsgrundlage aussehen kann und – so dann – in welchem Umfang verschiedene relevante Akteure an der Ressourcenerbringung bei der Realisierung von Weiterbildungsprozessen als Teil Lebenslangen Lernens zu beteiligen sind. Angesprochen sind damit insbesondere Beschäftigungsbetriebe, Arbeitsverwaltung, Träger von Weiterbildungseinrichtungen oder auch Individuen bzw. Teilnehmende.

Zu der im Folgenden empirisch auszulotenden Frage der Eigenfinanzierung liegen eine Reihe grundsätzlicher Positionsbestimmungen und ausgearbeiteter Vorschläge vor. Neben der „Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen“ (2004) haben sich vor allem die „Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft“ (vbw 2007), der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002), prominente Bildungssoziologen (vgl. Baethge/Lanfer 2001; Bosch 2005), aber auch der Weiterbildungspraxis verbundene Experten (vgl. exemplarisch Witthaus 2006) entsprechend artikuliert. Die Überlegungen gehen dahin, dass das Ausmaß an Ressourcen, welches die einzelnen Akteure bei Vorhaben Lebenslangen Lernens auf- oder einbringen sollten, von dem für sie zu erwartenden Nutzen abhängig gemacht wird. Aus dieser utilitaristischen Argumentationsfigur resultiert, dass zur Finanzierung Lebenslangen Lernens auch die Individuen selbst herangezogen werden sollten. Ein maßgebliches Relevanzkriterium ist diesbezüglich, bei der Erhebung oder Legitimierung individueller Kostenbeiträge danach zu verfahren, ob weiterbildungsaktive Individuen von einer Investition in Lernvorhaben – etwa bei vorwiegend privat nutzbarer Weiterbildung – profitieren.

Bei der monetären Inanspruchnahme von Individuen wird durchaus das Problem gesehen, dass nicht alle erwachsenen Individuen über ausreichend Einkommen verfügen, um – im Sinne des Slogans der Eigenverantwortung – eigenes Geld für das

Lebenslange Lernen verwenden zu können. Zu diesem verteilungs-, aber zunehmend auch armutstheoretischen Problemhintergrund passt nicht zufällig ein kürzlich initiiertes Konzept staatlich geförderten Weiterbildungssparens (vgl. BMBF 2007). Es ist – zumindest in symbolischer Hinsicht – als flankierende Maßnahme zur Realisierung Lebenslangen Lernens gedacht. Entsprechend hat sich Anfang 2008 auch der „Innovationskreis Weiterbildung“ beim Bundesministerium für Bildung und Forschung mit seinen Empfehlungen positioniert (vgl. BMBF 2008, S. 7).

„Zahlungsbereitschaft“ als prüfbedürftige Finanzierungsresource Lebenslangen Lernens

Das gesellschaftspolitische Interesse an der Eigenfinanzierung Lebenslangen Lernens oder an einer anteiligen Inpflichtnahme der Individuen steht nicht isoliert im Raum. Vielmehr ist eine individualisierende Verfahrensweise dem zeitgenössischen Bildungs- und Lerndiskurs geradezu inhärent (vgl. Dietrich 21001; Schiersmann 2006). Insbesondere schließt der favorisierte Leitbegriff des selbstgesteuerten Lernens auch die Möglichkeit der Selbstfinanzierung von Lernvorhaben ein (vgl. Schäffter 1998). Will man eine solche Option hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit näher prüfen, erhebt sich das empirische Problem, zu klären, ob innerhalb der Erwachsenenbevölkerung – etwa differenziert nach sozialstatistisch zentralen Merkmalen der Lebenslage – auch eine entsprechende Zahlungsbereitschaft vorhanden ist. Aufgrund der bisherigen Forschungslage lässt sich annehmen, dass die Bereitschaft zur Übernahme von Kosten an Prozessen Lebenslangen Lernens nicht losgelöst von der generellen Sinnhaftigkeit eines Weiterbildungsvorhabens für das einzelne Handlungssubjekt zu betrachten ist. Die Abwägung, ob ein zu erwartender Aufwand an frei disponierbarer Lebenszeit, Verzicht auf soziale Kontakte im Freundes- oder Familienkreis oder Einsatz an monetären Ressourcen für ein Weiterbildungsvorhaben lohnenswert erscheint, stellt sich in der Perspektive eines Subjekts, welches sich für ein Angebot oder ein Lernvorhaben interessiert, als komplexer Vorgang dar (vgl. Bolder/Hendrich 2000, S. 35). Neben der Prüfung aktueller lebenssituativer Einschränkungen können freilich auch erwerbsbiographische und lebensplanerische Aspekte in den Kosten-Nutzen-Abgleich bilanzierend einbezogen werden.

Konzentriert man sich im Folgenden jedoch auf den hier besonders interessierenden Punkt der Zahlungsbereitschaft, kann von den ökonomischen Spielräumen und den Präferenzstrukturen derjenigen, die zum Lebenslangen Lernen aufgefordert sind oder die sich daran beteiligen wollen, nicht abgesehen werden. Als unhintergebar kommt die Einkommens- und Vermögenssituation der einzelnen Haushalte und Lebensgemeinschaften ins Spiel. Damit gewinnt ein hartes ökonomisches Argument seine Berechtigung. Aber dieses darf nicht absolut gesetzt werden, denn die Zahlungsbereitschaft hängt auch ab von den individuellen Wertpräferenzen, bildungsbiografischen Grunderfahrungen und aktuellen Handlungsorientierungen, die ein

soziales oder betriebliches Umfeld eröffnet und als aussichtsreich erscheinen lässt. Insofern ist als ein Extremfall vorstellbar, dass sich Individuen in einer wenig günstigen Lebenslage mit einem äußerst geringen materiellen Spielraum befinden und sich dennoch – etwa um als dringend erkannte Interessen realisieren zu können – zu Investitionen in das eigene Lebenslange Lernen „durchringen“ (bzw. im Interview entsprechend dazu bereit erklären). In diesem Fallbeispiel käme eine erhebliche „Opferbereitschaft“ zum Tragen, indem die Finanzierung eigenen Lebenslangen Lernens offensichtlich erst durch Einschränkungen bei grundlegenden Ausgaben des Lebensunterhalts ermöglicht würde. Auf der anderen Seite ist als kontrastierender Fall nicht auszuschließen, dass es ökonomisch gut situierte Gesellschaftsmitglieder gibt, bei denen eine große Zahlungsfähigkeit für Lernzwecke unterstellt werden darf, die dennoch nicht zur Verwirklichung eigener Weiterbildung ein monetäres Eigenengagement praktizieren würden.

„Zahlungsbereitschaft“ als themen- und problemlösungs- bezogener Untersuchungsgegenstand durch Zukunfts- szenarien

Die angeführte Argumentation veranschaulicht, wie schwierig es sich aus der Außenperspektive darstellt, um über die tatsächliche Zahlungsbereitschaft von Adressaten oder Akteuren Lebenslangen Lernens urteilen zu können. Damit zeichnet sich hier eine Forschungslücke ab, die im Hinblick auf die zukünftige Ausgestaltung eines Konzepts Lebenslangen Lernens der Klärung bedarf. Auf dieses Problem soll im Folgenden geantwortet werden durch die Diskussion von empirischen Untersuchungsbefunden, die sich bei einer für Nordrhein-Westfalen weitgehend repräsentativen Bevölkerungsumfrage ermitteln ließen. Die Erhebungen zu dieser Telefonstudie fanden im Herbst 2004 in der Universität Münster statt. Befragt wurden insgesamt 1.101 Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren (vgl. Brödel/Yendell 2008).

In methodologischer Hinsicht wird von der Annahme ausgegangen, dass sich – sofern denn Lernen und Weiterbildung im Blickfeld der Untersuchungspersonen liegt – die Frage der Zahlungsbereitschaft für das eigene Lebenslange Lernen nicht abstrakt stellt. Vielmehr muss dieses Erkenntnisinteresse thematisch eingebunden und in der Interviewsituation mit Bezug zu biografisch antizipierbaren oder lebenssituativ für möglich gehaltenen Handlungs- und Problemkontexten angesprochen werden.

Die verschiedenen untersuchungsmethodischen Anforderungen erfüllt am ehesten eine Szenarien-bezogene Fragestrategie. Diese zeichnet sich hier durch die Integration von drei Aspekten der Datenermittlung aus. Erstens fängt sie in hypothetisch-konfrontativer Form biografisch signifikante bzw. lebensphasenspezifische Entscheidungssituationen Lebenslangen Lernens ein. Zweitens „zwingt“ sie die angesprochenen Personen mit einem zukunftsgerichteten Blick zu einer selbstbezüglichen

Auseinandersetzung, wobei Szenarien-bezogen thematische Veranstaltungspräferenzen erfragt werden. Drittens lotet sie die Höhe der Bereitschaft zur Eigenfinanzierung hinsichtlich der potenziellen Beteiligung an einer thematisch bzw. zielbezogen eingegrenzten Weiterbildungsveranstaltung aus. Entsprechend wurde in unserer Erhebung mittels der Interviewfrage verfahren, welches Weiterbildungsthema (die Befragten) zukünftig interessieren würde, jeweils gerahmt durch die Zukunftsszenarien „beruflicher Aufstieg“, „drohende Arbeitslosigkeit“, „beruflicher Wiedereinstieg“ und „private Weiterbildung“.

Die Erfassung interessierender Weiterbildungsthemen erfolgte durch Aufzählung einer Liste von insgesamt 19 Themenbereichen. Nach diesem Muster ließ sich für jedes der vier Zukunftsszenarien verfahren. Orientiert wurde sich dabei mit gewissen Abwandlungen einmal an die im Berichtssystem Weiterbildung herausgebildete Themensystematik zur allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. Kuwan/Bilger/Gnahs/Seidel 2006, S. 304, 317). Als hilfreich erwies sich zudem die Auseinandersetzung mit der bereits angeführten „Müncher Studie“ (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003, S. 38 ff.) sowie die Berücksichtigung einer empirischen Forschungsarbeit von Reinhold Weiß (2001).

Zukunftsszenarien Lebenslangen Lernens

Szenarien als operationalisierter Zugang zur antizipatorischen Erforschung Lebenslangen Lernens

Die von uns angewandte Erhebungsmethode der Zukunftsszenarien eröffnet einen prognostischen Zugang zur Erforschung Lebenslangen Lernens. Eng verwandt ist sie mit der in der Erwachsenenbildung gebräuchlichen „Szenariotechnik“ (Siebert 2004, S. 25). Letztere zeichnet aus, dass unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen, denen bestimmte „Interessen, Erfahrungen und Visionen zu Grunde“ (ebd.) liegen, zur Diskussion gestellt werden. Ziel ist es, zu einem Thema prognostische Aussagen treffen zu können, wobei man nach unterschiedlichen Annahmen und Rahmenbedingungen variieren kann.

Zunächst ist zu den beiden Zukunftsszenarien „beruflicher Aufstieg“ und „drohende Arbeitslosigkeit“ anzumerken, dass diese aus Sicht der im Erwerbsalter stehenden Bevölkerung als zentrale Handlungsfelder Lebenslangen Lernens fungieren. Während das Aufstiegsszenario schon für den jungen Erwachsenen beim biografischen Einstieg in die Arbeitswelt und bis weit in die Mitte des Erwerbslebens ein aktuelles Thema abgeben kann, tangiert das Szenario „drohende Arbeitslosigkeit“ inzwischen große Teile der Bevölkerung während des gesamten Erwerbsarbeitslebens (vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 58 f.). Die Arbeitslosigkeit in der wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft gilt als ein existenzielles Lernthema, welches nicht mehr auf proletarische Randgruppen begrenzt ist. Es hat längst auch die gesellschaftlichen Mittelschichten erreicht. Das Zukunftsszenario „beruflicher Wiedereinstieg“ hinge-

gen gewinnt verstärkt Bedeutung im Zusammenhang mit der säkularen Entwicklung steigender Frauenerwerbstätigkeit und dem gesellschaftspolitischen Bemühen um eine Vereinbarkeit von Elternschaft und erfolgreicher Berufsarbeit bzw. „Work-Life-Balance“. Weiterbildung ist in der Lebenslage „Familienphase“ ein geeignetes Mittel zum Kompetenzerhalt und zur Aktualisierung von Beschäftigungsfähigkeit.

Die Bezeichnung „private Weiterbildung“ schließlich signalisiert einen Typus des Lernens im Erwachsenenalter und im weiteren Lebensverlauf, welcher gerade nicht mehr durch ein Streben nach arbeitsmarktbezogener Verwertbarkeit des zu Lernenden oder durch extrinsische Motiviertheit geprägt ist (vgl. Siebert 2006, S. 58 ff.). Im Vordergrund steht stattdessen ein im engeren Sinne Bildungs- und Orientierungsinteresse. Lernen dient hier der Selbstverwirklichung oder als Ausgleich gegenüber einseitig erfahrenen Entwicklungen, Beanspruchungen und Entfremdung. Zur privaten Weiterbildung gehört damit die Verfolgung eines Interesses an Identitätsstärkung, aber auch noch die eines an politisch-gesellschaftsbezogener Aufklärung mit Relevanz für den eigenen Alltag sowie die Befriedigung eines Neuigkeitsinteresses oder Kontakt- und Geselligkeitsmotivs. „Private Weiterbildung“ ist ein aktueller Topos für alle Lebensphasen; dieser kommt indes verstärkt in jenen Lebenssituationen und -phasen zum Tragen, wo die Berufsrolle nicht (mehr) im Mittelpunkt steht oder wo diese im Sinne eines kompensatorischen Bildungshandelns – etwa als „Freizeitbildung“, wie es einst in der industriegesellschaftlichen Semantik lautete – einen Gegenpol erfährt.

Die soeben vorgestellten Zukunftsszenarien begründen sich vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Lebenslangen Lernen. Dort wird dieses Thema nicht losgelöst von den Gestaltungsanforderungen der individuellen Bildungs- und Erwerbsarbeitsbiografie angegangen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13 ff.). Die Sorge um den Erhalt und die kontinuierliche Weiterentwicklung von „Beschäftigungsfähigkeit“ – verstanden als „die Möglichkeit, einer entlohnenden Beschäftigung nachzugehen“ (Kraus 2006, S. 55) – spielt eine erhebliche Rolle. Bei dieser Argumentation werden einzelnen Lebensphasen und Übergängen im Lebenslauf tendenziell bestimmte Entwicklungsaufgaben zugeordnet. Deren Meisterung wiederum setzt ein situationsgerechtes Lernen voraus (vgl. Loch 1998).

In der bildungstheoretisch eingefärbten Debatte der Erziehungswissenschaft wird allerdings die häufig vorherrschende Fokussierung beim Lebenslangen Lernen auf „employability“ oder auch berufliche Kompetenzentwicklung als verengt kritisiert (vgl. schon Kade/Seitter 1998). Demgegenüber könnte eine weitere Begründungsfigur Lebenslangen Lernens auf die Entwicklung und Reproduktion einer umfassenden und konfliktstarken gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit hinauslaufen (vgl. Grotlüschen 2004; Ludwig 2007).

Untersuchungsmethodisch ist noch der Hinweis wichtig, dass – bis auf die Ausnahme der „privaten Weiterbildung“ – die einzelnen Zukunftsszenarien nicht alle Be-

fragten einbeziehen. Vielmehr erweist es sich als sinnvoll, jeweils eine szenarienbezogene Teilstichprobendefinition in Abhängigkeit von der sozialökonomischen und biografischen Lage der in die Gesamtstichprobe gelangten Personen vorzunehmen. Entsprechende Erläuterungen werden bei der anschließenden Ergebnisdiskussion zu den einzelnen Szenarien vorgenommen.

Szenario „beruflicher Aufstieg“

Die in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Studie erfasst insgesamt 572 in Erwerbsarbeit stehende Personen, was einem Stichprobenanteil von 52 % entspricht. Mitgezählt werden die vertretenen Arbeitnehmer/-innen sowie die Selbstständigen bzw. Unternehmer/-innen, nicht jedoch die Auszubildenden oder die als arbeitslos gemeldeten Personen. Der skizzierte Personenkreis wurde mittels der Vorgabe eines breit gestreuten Themenkatalogs zunächst daraufhin befragt, welches Weiterbildungsthema persönlich am ehesten interessieren würde, um beruflich aufzusteigen. In dem darauffolgenden Interviewschritt wurde die Zahlungsbereitschaft ausgelotet.

Gut 88 % der zum Zukunftsszenario „beruflicher Aufstieg“ Interviewten antworten positiv und nennen aus ihrer Sicht aufstiegsrelevante Themen zu inhaltlich unterschiedlichen Schwerpunkten. Lediglich 11,2 % (n = 64) der hierzu Befragten geben zu erkennen, dass Weiterbildung für sie kein Thema oder kein geeignetes Mittel für einen beruflichen Aufstieg darstelle.

Wichtigste Themengebiete und sozialstatistische Unterschiede

Als Hauptergebnis bleibt festzuhalten, dass der Themenkomplex „Betriebswirtschaftslehre(BWL)/Management“ am häufigsten in den Zusammenhang mit einer beruflichen Aufstiegsperspektive gebracht wird (17,8 %, n = 102). An zweiter Stelle folgen mit 15,9 % (n = 91) „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“. Die dritte Position nimmt mit 8,7 % (n = 50) der Themenbereich „Gesundheit/Medizin“ ein.

Analysiert man die Rangfolge der inhaltlichen Präferenzen unter dem Aspekt der sozialstatistischen Zusammensetzung der Antwortenden, zeichnen sich zum Teil erhebliche Unterschiede ab. Vor allem geschlechts-, lebensalter- und schulbildungsspezifische Gewichtsunterschiede treten hervor.

Dementsprechend ergibt sich im Vergleich zwischen Männern und Frauen folgende Befundlage: Während *männliche Erwerbstätige* das Weiterbildungsthema „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ zu 20,4 % (n = 63) wählen, tendieren nur etwa halb so viele weibliche Erwerbstätige (10,7 %, n = 28) in diese Richtung. Nach „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ folgen als zweitwichtigstes aufstiegsrelevantes Weiterbildungsthema für männliche Erwerbstätige „BWL/Management“ (18,1 %, n = 56). An dritter Stelle rangieren Angebote zur gewerblich technischen Weiterbildung (10 %, n = 31).

Anders als Männer messen *erwerbstätige Frauen* dem inhaltlichen Bereich „BWL/Management“ die größte (17,6 %; n = 46) und gesundheitlichen/medizinischen Weiterbildungen die zweitgrößte Bedeutung zu. Gerade bei dem letztgenannten Themenfeld fällt der starke Geschlechtsunterschied auf, indem erheblich mehr Frauen als Männer im Zusammenhang mit der Möglichkeit eines beruflichen Aufstiegs Themen aus dem gesundheitlichen und medizinischen Bereich vorziehen: 16,0 % (n = 42) der erwerbstätigen Frauen würden aus diesem Angebotssegment eine Bildungsveranstaltung besuchen. Demgegenüber interessieren sich diesbezüglich nur 2,6 % (n = 8) der erwerbstätigen Männer. Das Thema EDV/Informations- und Kommunikationstechniken rangiert bei Frauen mit 10,7 % (n = 28) an dritter Stelle.

Aber auch *alterspezifische Präferenzen* fallen bei der Themenwahl ins Gewicht. Dies betrifft insbesondere das nach Lebensphasen unterschiedliche Gewicht der Inhaltsbereiche BWL/Management und EDV/Informations- und Kommunikationstechniken. So spielen im frühen Erwachsenenalter (23 bis 35 Jahre), während berufliche Etablierung und Ausbau des Erwerbsarbeitsstatus im Vordergrund stehen, Themen zu BWL/Management eine vorrangige Rolle. 22,7 % (n = 41) der Personen in dieser Altersgruppe bekunden hierfür ihr Interesse. Demgegenüber würden sich 18,2 % (n = 53) der Befragten zwischen 36 und 50 Jahren und nur noch 8,3 % (n = 7) der Personen zwischen 51 und 64 Jahren für solche Angebote entscheiden.

Eine ähnlich abgestufte Befundlage zeichnet sich für das Themenfeld „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ ab. Um beruflich aufsteigen zu können, würden 17,1 % der Befragten zwischen 23 und 35 Jahren eine Weiterbildung derartigen Inhalts besuchen. Diese Präferenz trifft – leicht abgestuft – auf 15,8 % (n = 46) der Personen zwischen 36 und 50 Jahren, aber nur noch auf 10,7 % (n = 9) der 51- bis 64-Jährigen zu.

Damit deutet sich bereits ein auch generell annehmbarer Korrelationszusammenhang dahingehend an, dass mit zunehmendem Lebensalter der Anteil derjenigen größer wird, die überhaupt kein berufliches Aufstiegsinteresse mehr besitzen oder sich immer weniger veranlasst sehen, für das eigene berufliche Fortkommen Weiterbildungsanstrengungen zu unternehmen. Wie schon aufgrund der Forschungslage zu erwarten, spielt der berufliche Aufstieg für über 50-Jährige eine nicht mehr so zentrale Rolle (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 40; Schröder/Gilberg 2005, S. 104 f.). So antworten in der NRW-Studie gut ein Drittel (34,5 %, n = 29) der 51- bis 64-jährigen Arbeitnehmer/-innen und Selbstständigen, zukünftig keine aufstiegsorientierte Weiterbildungsveranstaltung besuchen zu wollen. In allen anderen Altersgruppen hingegen liegt der ablehnende Anteil für Aufstiegsweiterbildung deutlich unter zehn Prozent.

Die Untersuchungsbefunde zum Zusammenhang von Schulbildung als sozialstatistischen bzw. bildungsbiografischem Merkmal und Aufstiegsweiterbildung entsprechen weitgehend den sozialdifferenzierenden Einsichten der klassischen Adressaten-

forschung aus den 1960er und 1970er-Jahren (vgl. Labonté 1973, S. 110 ff.), wenngleich sich die Aufgeschlossenheit und das Partizipationsniveau hinsichtlich Weiterbildung insgesamt gehoben hat (vgl. Barz/Tippelt 2004). So gibt es einen immer noch erheblichen Anteil unter den von uns befragten Volks- bzw. Hauptschulabsolvent/-innen (30,8 %, n = 24), die angeben, keine Weiterbildung besuchen zu wollen, um beruflich aufzusteigen. Dagegen distanzieren sich nur 8,7 % (n = 13) der Personen mit mittlerer Reife/Realschulabschluss und nur 8 % (n = 27) derjenigen mit Abitur oder Fachhochschulreife von der Vorstellung einer Teilnahme an aufstiegsorientierter Weiterbildung. Neben lernbiografischen und -motivationalen Gründen sprechen für die erkennbare Verweigerungshaltung der Personen mit niedrigem Schulabschluss vermutlich die näheren beruflich-betrieblichen Umstände, die einen beruflichen Aufstieg sowohl objektiv als auch subjektiv als wenig aussichtsreich bzw. sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Bolder/Hendrich 2000).

Zahlungsbereitschaft für Teilnahme an beruflicher Aufstiegsweiterbildung

Betrachtet man nun die *Zahlungsbereitschaft* der nach ihren inhaltlichen Vorstellungen unter Berücksichtigung des Aufstiegsmotivs befragten Arbeitnehmer/-innen und Selbstständigen als potenzielle Weiterbildungsteilnehmende, ergibt sich insgesamt ein positiv besetztes Ergebnisbild: 50,9 % (n = 291) der Antwortenden würden mehr als 250 Euro für den Besuch einer aufstiegsorientierten Weiterbildung ausgeben. Zu dieser Gruppe gehören 92 Personen (19,7 %), die hierfür sogar mehr als 1.000 Euro investieren wollen. Dagegen sind 11,9 % (n = 55) grundsätzlich nicht bereit oder sehen sich nicht in der Lage dazu, zukünftig Geld für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung abzugeben. Kein statistischer Zusammenhang besteht zwischen der Höhe des Einkommens und dem Betrag, den die befragten Arbeitnehmer/-innen und Selbstständigen bereit wären, in eine Aufstiegsweiterbildung zu investieren. Auch die einzelnen Altersgruppen unterscheiden sich nicht wesentlich in Bezug auf die Zahlungsbereitschaft für die Beteiligung an aufstiegsorientierter Weiterbildung.

Szenario „drohende Arbeitslosigkeit“

Aufgefordert zur Beurteilung des Zukunftsszenarios „drohende Arbeitslosigkeit“ im Zusammenhang mit Weiterbildung und Lebenslangem Lernen waren die in der Stichprobe vertretenen Arbeitnehmer/-innen, Selbstständigen bzw. Unternehmer/-innen, Studierenden, Schüler/-innen, Auszubildenden, Zivil- und Wehrdienstleistenden. Diese statistische Gruppe umfasst 683 Befragte, was einem Stichprobenanteil von 62 % entspricht. Die gestellte Interviewfrage lautet:

„Einmal angenommen, Ihnen würde zukünftig Arbeitslosigkeit drohen, welches Thema würde für Sie am ehesten für eine Weiterbildung in Betracht kommen, um diese abzuwenden?“

Wichtigste Themengebiete und sozialstatistische Unterschiede

Um einer drohenden Arbeitslosigkeit zu begegnen, präferieren 21,7 % (n = 148) der hierzu Befragten den Besuch einer thematischen Weiterbildungsveranstaltung aus dem Bereich der EDV/Informations- und Kommunikationstechniken. An die zweite

Stelle kommen mit 13,9 % (n = 95) Angebote aus BWL/Management. An dritter Stelle folgen mit 9,7 % (n = 66) gesundheitliche oder medizinische Themen.

Die Ergebnisse unterscheiden sich wiederum hinsichtlich ihrer Zusammensetzung nach sozialstatistischen Merkmalen. Zwar sind – um den Geschlechteraspekt als Differenzierungskriterium anzusprechen – im Falle drohender Arbeitslosigkeit die „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ für Männer und Frauen das häufigst erwünschte Weiterbildungsthema. Jedoch ist bei männlichen Befragten dieses primäre Themeninteresse ausgeprägter. So würden sich von ihnen zu 24,6 % (n = 89) und Frauen zu 18,6 % (n = 59) entsprechend entscheiden. Interessant ist hier, dass sich deutlich mehr Frauen im Lichte drohender Arbeitslosigkeit für das Thema EDV/Informations- und Kommunikationstechniken interessieren als bei dem – zuvor diskutierten – Szenario eines potenziellen beruflichen Aufstiegs. Dort setzten die befragten Frauen den Themenkomplex BWL/Management auf den ersten Platz, was für die Annahme spricht, dass sich relativ viele aus der Gruppe der an Weiterbildung und beruflichem Aufstieg interessierten Frauen bereits mit den Materie von EDV/Informations- und Kommunikationstechniken auskennen.

Das Thema BWL/Management wäre bei drohender Arbeitslosigkeit für 16 % (n = 58) der Männer und lediglich für 11,6 % (n = 37) der Frauen wichtig. Hingegen interessieren Angebote zur Gesundheit/Medizin wiederum eher Frauen (16 %, n = 51) als Männer (4,1 %, n = 15). Die hier interviewten Frauen messen dem Themenkomplex Gesundheit/Medizin die zweitgrößte Bedeutung bei, während dieser bei Männern nur auf dem achten Platz rangiert. An dritter Stelle steht bei den Männern die gewerblich technische Weiterbildung (9,9 %; n = 36); bei den Frauen nimmt das Thema BWL/Management (11,6 %; n = 37) den dritten Platz ein.

Analysiert man die herausgefundenen Themenprofile unter Berücksichtigung des *Lebensalters*, ergibt sich, dass Angebote aus dem Bereich EDV/Informations- und Kommunikationstechniken mittlerweile in allen Altersphasen die höchste Priorität besitzen. Selbst in Erhebungen zur erwerbsarbeitsfernen Altersbildung anderer Autor/-innen nimmt das ähnlich lautende Thema „Technik, Computer“ einen mittleren Rangplatzplatz ein (vgl. Schröder/Gilberg 2005, S. 104). Besonders stark ausgeprägt ist in der NRW-Studie das Themeninteresse an EDV/Informations- und Kommunikationstechniken bei den Befragten zwischen 36 und 50 Jahren. So würde etwa jeder Vierte in dieser Altersgruppe dieses Thema auswählen, um einer drohenden Arbeitslosigkeit präventiv begegnen zu wollen (25,5 %, n = 72).

Das Themenfeld BWL/Management interessiert vor allem Befragte bis zum 50. Lebensjahr (15,4 %; n = 91). Hier tritt wiederum die Erwerbsaltersphase von 23 bis 35 Jahren hervor, welche für berufliche Kompetenzentwicklung als besonders investitionsgeeignet bzw. renditestark angesehen werden muss. Die 51- bis 64-Jährigen entscheiden sich eher für Verkauf/Marketing (12,9 %, n = 11) als für BWL/Management (4,7 %, n = 4). „Gesundheit/Medizin“ spielt in beruflich bzw. arbeitsmarktorientiert

qualifizierender Perspektive für die jungen und die über 50-jährigen Befragten eine marginale Rolle: Von den 16- bis 22-jährigen würden sich bloß 2,4 % für dieses Themenfeld interessieren (n = 2) und von den 51- bis 64-jährigen lediglich 4,7 % (n = 4). Im früheren und mittleren Erwachsenenalter hingegen wächst der Zuspruch für Gesundheits- und medizinische Themen im Rahmen von Weiterbildung zwecks Gegensteuerung eines drohenden Eintritts individueller Arbeitslosigkeit. So interessieren sich für derartige Angebote 11,7 % (n = 60) in der Altersgruppe zwischen 23 und 50 Jahren. Offensichtlich wächst im Laufe der Berufsjahre das Wissen oder die Einsicht, dass die Gesundheitswirtschaft und entsprechende Dienstleistungsberufe in Anbetracht des altersbedingten demografischen Wandels expandierende Arbeitsfelder darstellen. Die Befragten zwischen 16 und 22 Jahren würden sich bei drohender Arbeitslosigkeit eher für eine gewerblich technische Weiterbildung (12,2 %, n = 10) und für naturwissenschaftliche/technische Bildungsthemen (11 %, n = 9) entscheiden.

Akzeptanz von präventiver Weiterbildung bei drohender Arbeitslosigkeit

Dass Weiterbildung ein wirksames Gegensteuerungsinstrument zu individueller Arbeitslosigkeit sein kann, ist im Bewusstsein der von uns Befragten tief verankert. Die hohe Resonanz dieses Topos moderner Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik lässt sich anschaulich aufzeigen, wenn bei der Datenauswertung von einzelnen Themenpräferenzen abgesehen und der Ablehnerquote bzw. dem Untersuchungsaspekt der altersgruppenspezifischen Weiterbildungsabstinenz nachgegangen wird. Danach wollen im Falle einer drohenden Arbeitslosigkeit von den 16- bis 22-jährigen nur 1,2 % (n = 1) und von den 23- bis 35-jährigen nur 2,2 % (n = 5) überhaupt nicht an Weiterbildung teilnehmen. Im mittleren Erwachsenenalter von 36 bis 50 Jahren lehnen 6,7 % (n = 19) den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung ab und selbst bei den 51- bis 64-jährigen ist mit 15,3 % (n = 13) die Zahl der Weiterbildungsdistanzierten noch als gering einzustufen.

Von den Personen mit Volks- oder Hauptschulabschluss schließen 14,9 % (n = 13) die Möglichkeit eines Weiterbildungsbesuchs (n = 13) im Falle drohender Arbeitslosigkeit aus. Deutlich geringer weiterbildungsdistanziert verhalten sich die Absolventen der „mittlere Reife“ mit 4,3 % (n = 7) sowie Personen mit Fachhochschulreife/Abitur mit nur 4,2 % (n = 17).

Insgesamt unterstreichen die Untersuchungsbefunde, dass Weiterbildung in der Wahrnehmung der erwerbsarbeitsorientierten Bevölkerung als ein zentrales Instrument der präventiven Begegnung individueller Arbeitslosigkeit Beachtung findet.

Zahlungsbereitschaft für Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit

Der häufigst genannte Maximal-Betrag, den die Befragten aus eigener Tasche zahlen würden, um mittels eines Weiterbildungsbesuchs drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden, beläuft sich auf eine Summe zwischen 251 und 500 Euro. Und zwar würden 20,4 % (n = 115) der Interviewten maximal einen Betrag in dieser Größenordnung

aufbringen. Da bei der Erfragung des hier diskutierten Szenarios auch Besserverdienende einbezogen waren, gab es eine Reihe von gewählten Antwortvorgaben oberhalb der 500-Euro-Grenze. Fasst man die dabei erzielten Untersuchungsergebnisse zusammen, ergibt sich, dass ein Viertel der Befragten (25,1 %) mehr als 1.000 Euro ($n = 133$) für ein Weiterbildungsengagement investieren wollen.

Anders als bei der anfangs diskutierten Frage nach der Zahlungsbereitschaft für die Teilnahme an einer „aufstiegsorientierten Weiterbildung“ besteht bei dem Szenario der präventiven Weiterbildung zur Abwendung von Arbeitslosigkeit ein signifikanter Zusammenhang mit der Höhe des Haushaltseinkommens, wenngleich dieser statistisch gesehen als schwach zu beurteilen ist (Kendall's Tau-b = 0,21; $p < 0,000$). Das heißt: Mit Zunahme des Haushaltseinkommens steigt auch der Anteil derjenigen, die bereit – und wohl auch in der Lage – sind, höhere Beträge für eine Weiterbildungsveranstaltung auszugeben. Von denjenigen, die nicht bereit sind, eigenes Geld für einen Veranstaltungsbesuch zu investieren, um drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden, verfügen 61,9 % ($n = 26$) über ein Haushaltseinkommen von unter 2.000 Euro. Demgegenüber besitzt fast die Hälfte (47,9 %, $n = 58$) derjenigen, die zu einem Weiterbildungsinvestment i.H.v. mehr als 1.000 Euro bereit sind, ein Haushaltseinkommen von über 3.000 Euro.

Insoweit unterstreichen diese Untersuchungsergebnisse zentrale Einsichten, die bereits in den klassischen Diskursen über „Bildungsarmut“ (Almendinger 1999; vgl. Faulstich 2006) und schichtbedingter Bildungsbenachteiligung in Form eines „Mangels an Geld“ als *eine* Weiterbildungsbarriere herausgearbeitet wurden (vgl. Tietgens 1964/1978).

Szenario „beruflicher Wiedereinstieg“

Die Fragen zum Zukunftsszenario „beruflicher Wiedereinstieg“ richteten sich an jenen Stichprobenteil, der zum Untersuchungszeitpunkt entweder keine berufliche Tätigkeit ausübte oder aber in keinem Ausbildungsverhältnis stand. Damit ist ein Personenkreis benannt, der sich in erster Linie aus Hausfrauen/-männern und Erwerbslosen zusammen setzt. Mit 132 Befragten hat diese statistische Gruppe einen Anteil von 12 % am Gesamtsample der NRW-Studie. Die folgende Analyse dieser Teilstichprobe stößt allerdings wegen der geringen Fallzahl der Befragten an die Grenzen der deskriptiven Statistik. Aus diesem Grund muss sich bei den bivariaten Untersuchungsergebnissen beschränkt werden. Für das Szenario eines bevorstehenden beruflichen Wiedereinstiegs wird lediglich eine geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der zustande gekommenen Rangfolge der drei bevorzugten Weiterbildungsthemen diskutiert.

Bevorzugte Weiterbildungsthemen zum beruflichen Wiedereinstieg

Wie oben bereits angesprochen, betrifft das Problem des beruflichen Wiedereinstiegs in unserer Befragung vorwiegend Frauen. Von den insgesamt 132 Personen, für die die Möglichkeit, mittels einer Weiterbildungsbeteiligung den beruflichen Wie-

dereinstieg zu erleichtern, überhaupt infrage kommen könnte, sind 107 Personen weiblichen und 25 Personen männlichen Geschlechts. Bleibt man jedoch zunächst auf der Ebene der zu diesem Szenario versammelten Gesamtheit der 132 Untersuchungspersonen, so ergibt sich folgende Themenrangfolge hinsichtlich des Besuchs einer Weiterbildungsveranstaltung, von dem eine Erleichterung des Übergangs in den Arbeitsmarkt erwartet wird: „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ (31,1 %, n=41), „Pädagogik/Psychologie“ (12,9 %, n= 17) und „Gesundheit/Medizin“ (11,4 %, n= 15). Mit deutlichem Abstand hebt sich also das Votum für eine thematisch innovative Weiterbildung ab, bei der die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit den derzeitigen Basistechnologien des Computers und Internets im Vordergrund steht.

Geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der drei wichtigsten Themen

Indem die Population dieses Szenarios durch das weibliche Geschlecht dominiert ist, verschiebt sich das Prioritätengefüge erfragter Weiterbildungsthemen bei Frauen nur marginal. So präferiert weiterhin ein Drittel (33,6 %, n=36) von ihnen Lernthemen im Bereich von „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“. Die Angaben stammen vorwiegend von Hausfrauen (n=26) und derzeit nicht erwerbstätigen Frauen (n=9). Die zweitwichtigsten Weiterbildungsthemen, welche die befragten Frauen im Zusammenhang mit einem beruflichen Wiedereinstieg anführen, ergeben gleichermaßen die Bereiche „Pädagogik/Psychologie“ und „Gesundheit/Medizin“ (jeweils 14,0 %, n=15). Auf dem dritten Platz landet bei den Frauen als bevorzugtes Weiterbildungsthema „BWL/Management“ (6,5 %, n=7).

Die zu beobachtende starke Präferenz von EDV/Informations- und Kommunikationstechniken ist empirisch auffällig, weil dieser Themenkomplex für Frauen in den drei anderen untersuchten Zukunftsszenarien (drohende Arbeitslosigkeit, beruflicher Aufstieg, zukünftige private Weiterbildung) nicht in dieser Deutlichkeit und Zentralität gegeben ist. Offenbar verspricht eine Weiterbildungsteilnahme im Bereich der EDV/Informations- und Kommunikationstechniken für Frauen, die über einen längeren Zeitraum außerhalb der – zunehmend wissensbasierten – Erwerbsarbeit stehen und die sich um die Aktualisierung oder Passgenauigkeit ihrer Beschäftigungsfähigkeit bemühen, die Aneignung eines verwertungssicheren beruflichen Wiedereinstiegswissens.

Die geringe Zahl der auf das Wiedereinstiegsszenario angesprochenen Männer setzt ihren Interessenschwerpunkt im Zusammenhang mit der hypothetischen Frage nach einem beruflichen Wiedereinstieg auf Themen gewerblich-technischer Weiterbildung (n=7). Diese inhaltliche Präferenz hegen nur 4,7 % der interviewten Frauen (n=5).

Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung zum beruflichen Wiedereinstieg

Die Zahlungsbereitschaft wie freilich auch die -möglichkeit für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen zum beruflichen Wiedereinstieg fällt im Vergleich zu den anderen Szenarien deutlich geringer aus. Der am häufigsten genannte Betrag beläuft

sich auf eine Summe zwischen 101 und 250 Euro; ihn führten 23,3 % ($n = 28$) der Befragten an. Insgesamt sind nur wenige der zu diesem Szenario Interviewten (14,2 %, $n = 17$) dazu bereit oder in der Lage, mehr als 500 Euro für eine Weiterbildung zur Rückkehr in das Beschäftigungssystem selbst zu investieren. Nur 8,4 % ($n = 10$) können und wollen mehr als 1.000 Euro ausgeben. Zudem ist vor dem Hintergrund der Diskussion über Bildungsarmut wie auch des Wechselverhältnisses von Bildungs- und Sozialpolitik bemerkenswert (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002), dass gut ein Viertel der Befragten (26,7 %, $n = 28$) nicht bereit oder überhaupt nicht in der Lage ist, eigenes Geld für eine Weiterbildungsveranstaltung zwecks der Hoffnung auf einen beruflichen Wiedereinstieg auszugeben. Diese „monetäre Weiterbildungsferne“ trifft insbesondere auf die sich als nichterwerbstätig Definierenden zu. Von ihnen sind 43,2 % ($n = 19$) nicht bereit oder in der Lage, privates Weiterbildungsgeld aufzuwenden; von der Teilgruppe der Hausfrauen/-männer sind dies lediglich 12,5 % ($n = 9$).¹⁶

Ähnlich wie bei dem Zukunftsszenario der drohenden Arbeitslosigkeit besitzt die Höhe des Haushaltseinkommens auch bei der Frage nach der Weiterbildungsbereitschaft im Falle eines beruflichen Wiedereinstiegs einen Einfluss auf die Zahlungsbereitschaft, wenngleich dieser statistisch gesehen erneut nur schwach ausfällt (Kendall's Tau-b = 0,32, $p < 0,000$).

Szenario „private Weiterbildung“

Die Frage nach der privaten Weiterbildung stellten wir allen 1.101 Befragten, worauf 1.033 (93,8 %) antworteten. Erwartet wurde, dass sich die privaten von den beruflichen Weiterbildungspräferenzen inhaltlich abheben. Gleichwohl lag in Anbetracht der generellen zeitkulturellen Tendenz einer zunehmenden Entgrenzung bzw. Mischung von beruflichen und privaten Anteilen der Lebensführung eine spezifische Aufmerksamkeit bei der Frage, ob und inwiefern sich auch eine Annäherung oder gar ein integratives Moment hinsichtlich privater, allgemeinbildender und arbeitsweltorientierter Weiterbildungsmotive beobachten ließe (vgl. Grotlüschen 2003; Kade 2005). Eine entsprechende Aufmerksamkeit gegenüber den empirischen Untersuchungsergebnissen legen auch die Expert/-innengespräche über „die Veränderungsdynamik der Weiterbildungslandschaft in NRW“ (vgl. Klein u. a. 2004, S. 40) im Rahmen der gutachterlichen „Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes NRW“ nahe.

Bevorzugte private Weiterbildungsthemen

Um sich privat weiterzubilden, würde etwas mehr als ein Viertel (27,3 %, $n = 282$) der in die Auswertung gelangten Befragten eine Fremdsprache erlernen wollen. Fremdsprachen sind damit das beliebteste Weiterbildungsthema. Auf dem zweiten Platz folgt mit 12,7 % ($n = 131$) der Themenkomplex „EDV/Informations- und Kommunika-

16 Unsere Untersuchungsergebnisse stehen damit keineswegs in Widerspruch zu den Beobachtungen eines Forschungsteams um Klaus Harney (vgl. Harney u. a. 2001, S. 130). Dieses macht bei Teilnehmenden der Weiterbildung einerseits zwar einen Widerstand gegenüber Gebührenerhöhungen aus, andererseits wird aber auch eine erhebliche Konzessionsbereitschaft bei der Zahlung von Teilnehmerentgelten speziell bei EDV-Themen konstatiert.

tionstechniken“ und als dritte Präferenz „Kunst/Kultur/Musik“ mit 11,1 % (n = 115). Diese drei Themen favorisieren Männer und Frauen fast gleichermaßen. Dabei neigen Frauen etwas stärker zu Fremdsprachen sowie Kunst/Kultur/Musik. Männer hingegen tendieren eher zu Fremdsprachen und EDV/Informations- und Kommunikationstechniken. Diese Ergebnistendenzen bei den hypothetisch erfragten inhaltlichen Weiterbildungsinteressen spiegeln in Anbetracht der entstehenden europäischen Wissensgesellschaft einen spezifischen Bildungs- und Kompetenzentwicklungsbedarf wider, welcher sich gleichermaßen in beruflichen, öffentlichen und privaten Lebenszusammenhängen als funktional erweisen kann.

Zwischen den privat bevorzugten Weiterbildungsthemen und dem Schulabschluss besteht wiederum ein signifikanter Zusammenhang. Keine private Weiterbildung wollen unternehmen 10,5 % (n = 17) der Personen mit Volks- bzw. Hauptschulabschluss, 5,6 % (n = 14) mit mittlerer Reife/Realschulabschluss und 4,1 % (n = 24) mit Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife.

Zahlungsbereitschaft für private Weiterbildung

Die Zahlungsbereitschaft für eine private Weiterbildungsveranstaltung fällt erwartungsgemäß geringer aus als bei den Szenarien mit beruflich existentielltem Charakter. Über drei Viertel der Befragten (78,8 %, n = 707) würden zwischen 1 und maximal 500 Euro aus Eigenmitteln für den Besuch einer privaten Weiterbildung aufbringen. Nur wenige der Interviewten können oder wollen mehr als 1.000 Euro in eine private Weiterbildungsveranstaltung investieren (7,4 %, n = 69). Und 7,2 % (n = 67) hätten überhaupt kein Geld für Weiterbildung übrig.

Betrachtet man die Zahlungsbereitschaft für private Weiterbildungen unter Beachtung des verfügbaren Haushaltseinkommens, ergibt sich wieder ein signifikanter Zusammenhang: Je höher das Haushaltseinkommen der Befragten ausfällt, desto eher besteht die Wahrscheinlichkeit, mehr Geld in eine private Weiterbildung zu investieren (Kendall's Tau-b = 0,18, $p < 0,000$). Der Zusammenhang ist allerdings wiederum nur sehr schwach ausgeprägt.

Vergleichende Diskussion: Lebenslanges Lernen im Lichte von Umstellungs- und Opferbereitschaft

Die zuvor herausgearbeiteten Zukunftsszenarien repräsentieren eine Bandbreite relativ trennscharfer Entscheidungssituationen, um deren Beurteilung im Rahmen einer weitgehend repräsentativen Bevölkerungsumfrage gebeten wurde. In den prognostisch angelegten Situationsbeschreibungen werden Lernvorhaben sowohl unter thematischen als auch Gesichtspunkten finanziellen Eigenengagements angesprochen. Sieht man einmal von der gestellten Szenario-Frage nach der „privaten Weiterbildung“ ab, stehen erwerbsarbeitsbiografische Schlüsselsituationen im Vordergrund.

Dabei lässt sich die von uns fokussierte Lernfrage mit lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben verknüpfen.

Da im zeitgenössischen Diskurs zum Lebenslangen Lernen unterschiedliche Lernformen (formal, non-formal, informell) verhandelt werden, ist der Hinweis notwendig, dass sich die hier diskutierte Empirie allein auf das institutionalisierte Lernen – Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen – bezieht (vgl. Brödel 2007). Es ist zugleich jene Variante Lebenslangen Lernens, die mit Abstand die größten Kosten verursacht und die deshalb einer umsichtigen Erforschung bedarf.

Die folgende Abbildung 34 vermittelt eine vergleichende Zusammenfassung der im vorherigen Kapitel diskutierten Untersuchungsergebnisse. Es zeigt sich, dass die drei Themenfelder „BWL/Management“, „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ sowie „Gesundheit/Medizin“ in wechselnder Reihenfolge die Spitzenplätze einnehmen. Aus dem Rahmen fällt lediglich das Zukunftsszenario „Private Weiterbildung“, welches sich signifikant von dem Kompetenzfeld der Erwerbsarbeit abhebt. Hier dominiert eindeutig das Lerninteresse im Fremdsprachenbereich; einen beachtlichen dritten Platz erlangt die im Diskurs zum Lebenslangen Lernen noch wenig beachtete „kulturelle und musische Bildung“.

Zukunfts- szenarien	Beruflicher Aufstieg N = 572	Drohende Arbeitslosigkeit N = 683	Beruflicher Wiedereinstieg N = 132	Private Weiterbildung N = 1.033
WB-Themen				
BWL/Management	1. (17,8%)	2. (13,9%)		
EDV/Informa- tions- u. Komu- nikationstechniken	2. (15,9%)	1. (21,7%)	1. (31,1%)	2. (12,7%)
Gesundheit/ Medizin	3. (8,7%)	3. (9,7%)	3. (11,4%)	
Pädagogik/ Psychologie			2. (12,9%)	
Fremdsprache				1. (27,3%)
Kunst/Kultur/ Musik				3. (11,1%)

Abb. 35: Rangfolge thematischer Weiterbildungspräferenzen im Vergleich verschiedener Zukunftsszenarien

Da Privatinitiative und Eigenverantwortung auch bei der Finanzierung Lebenslangen Lernens angesagt sind, bezog sich ein noch kaum erforschter Untersuchungsaspekt auf die Frage nach der privaten „Zahlungsbereitschaft“. Aus ihrer Auswertung geht

hervor, wie überblickhaft Abbildung 35 dokumentiert, dass das Problem der Arbeitslosigkeit unter dem Aspekt eigener möglicher Betroffenheit innerhalb der Bevölkerung eine breite Signalwirkung auslöst und finanzielle Investitionsbereitschaft in Bezug auf beruflichen Lernzuwachs selbst bei denjenigen hervorruft, die sich finanziell in einer wenig komfortablen Lage befinden. Aber auch beim Zukunftsszenario „beruflicher Aufstieg“ ist noch eine breite Finanzierungsbereitschaft für das eigene Lebenslange Lernen gegeben, was sich in diesem Falle aus einer durch individuelle Vorleistung begründeten Rentabilitätserwartung erklärt.

Zieht man in Betracht, dass sich im Zukunftsszenario „beruflicher Wiedereinstieg“ überproportional viele Befragte mit einem schmalen Einkommen versammeln, so ist die dort anzutreffende Zahlungsbereitschaft i. H. v. mehr als 250 Euro bei etwa drei Zehnteln der Befragten durchaus beachtlich.

Befragte, die bereit sind, mehr als 250 Euro für den Besuch einer zukünftigen Weiterbildungsveranstaltung auszugeben		
Zukunftsszenarien	Prozent	Anzahl
„beruflicher Aufstieg“ N = 572	50,9	291
„drohende Arbeitslosigkeit“ N = 564	60,1	339
„beruflicher Wiedereinstieg“ N = 120	29,2	35
„private Weiterbildung“ N = 1.033	30,2	279

Abb. 36: Zahlungsbereitschaft

Insgesamt verdeutlicht die Analyse der empirisch ausgeleuchteten Szenarien, dass das Lebenslange Lernen – aus Akteurs- und Lerner/-innensicht – in einem erheblichen Maße mit der Sorge um akzeptable Erwerbsarbeitschancen verwoben ist. So sind Lernende selbst dann zur Eigenfinanzierung in Projekte Lebenslangen Lernens bereit, wenn neben ihnen auch andere Akteure des Wirtschaftslebens – insbesondere potenzielle oder faktische Arbeitgeber/-innen – von den selbst getätigten Bildungsinvestitionen profitieren würden.

Vor dem Hintergrund der kaum noch negierbaren Megatrends Globalisierung, aufkommende Wissens- und Informationsgesellschaft sowie Umbau des Kultur- und Sozialstaats (Abschichtung staatlicher Aufgaben) unterstreichen die Untersuchungsergebnisse zur Zahlungsbereitschaft von Weiterbildungsvorhaben im Kontext Lebenslangen Lernens ein hohes Maß an Umstellungswillen und Reformbereitschaft unter der Bevölkerung. Damit zeichnet sich eine konstruktive Ausgangslage zur Entwicklung einer vitalen Lerngesellschaft ab. Insofern erscheint eine frühere

Problemdiagnose des Wertwandels-Forschers Helmut Klages, wonach die Bürger/-innen durch den einst etablierten Wohlfahrtsstaat mental korrumpiert worden seien, wenig zutreffend (vgl. Klages 2002, S. 21 ff.). Aufgrund der hier diskutierten Untersuchungsergebnisse lassen sich die Zeichen der Zeit anders deuten: Der Habitus eines „blockierten Menschen“ (Klages 2002) – wenn denn dieser jemals in großer Stärke anzutreffen gewesen sein mag – befindet sich gegenüber den Tugenden „Umstellungswillen“ und „Opferbereitschaft“ auf dem Rückzug.

Literatur

- Allmendinger, J.; Leibfried, S. (2002):** Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, G.; Wolf, J. (Hg.): *Lebenszeiten – Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Opladen, S. 287–315.
- Allmendinger, J. (1999):** Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt*, S. 35–50.
- Baethge, M.; Bartelheimer, P. (2005):** Sozioökonomische Entwicklung als Gegenstand der Berichterstattung. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) u. a. Baethge, M.; Bartelheimer, P. u. a. (Hg.) (2002): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit- und Lebensweisen. Erster Bericht*. Wiesbaden, S. 37–62.
- Baethge, M.; Lanfer, C. (2001):** Finanzierung Lebenslangen Lernens: Perspektiven und Probleme. In: Forum Bildung (Hg.): *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Materialien des Forum Bildung 9. Bonn, S. 98–118.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (2004):** Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.
- Barz, H.; Tippelt, R. (Hg.) (2004a u. b):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: *Praxishandbuch Milieumarketing*. Bd. 2: *Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld.
- BMBF (2008):** Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn.
- BMBF (2007):** Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Wachstumspotential der Weiterbildungsnutzen. Eckpunkte Papier zur Einführung des Weiterbildungssparens*. Bonn/Berlin.
- Bolder, A.; Hendrich, W. (2000):** *Fremde Bildungswelten – Alternative Strategien Lebenslangen Lernens*. Opladen.
- Bosch, G. (2005):** Bildungsfinanzierung und demographischer Wandel. Den Kuchen zwischen Jung und Alt aufteilen. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Heft 2/2005, S. 42–44.
- Brödel, R.; Yendell, A. (2008):** Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen – NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim Lebenslangen Lernen. Bielefeld.
- Brödel, R. (2007):** Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem ‚nachhaltigen‘ Diskurs. In: Künzel, K. (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung – International Yearbook of Adult Education*, Band 33/34 „Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne“. Köln, S. 1–24.

Bund-Länder-Kommission (für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland – Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115. Bonn.

Dietrich, S. (Hg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld.

Dohmen, D. (2007): Statement. In: Deutscher Bundestag: Ausschluss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Wortprotokoll, 26. Sitzung, Öffentliche Anhörung „Lebenslanges Lernen – Bedarf und Finanzierung“ (nicht korrigiert durch die Sachverständigen und Abgeordneten), Berlin, 29. Januar 2007, Vorsitz: Ulla Burchardt, MdB, Protokoll 16/26, S. 39 u. 54.

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld.

Faulstich, P. (2006): Sozialstaaterosion: Weiterbildungsarmut. In: FIAB (Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation, Jelich, F.-J.) (Hg.): Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur, Bd. 23/24 – 2005/06 – Schwerpunkt: Von der Statussicherung zur Eigenverantwortung? Das Deutsche Sozialmodell im gesellschaftlichen Umbruch. Recklinghausen, S. 191–202.

Grotlüschen, A. (2004): Begründungslogik virtuellen Lernens. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 196–208.

Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? München.

Harney, K.; Hovemann, M.; Hüls, R. (2001): Zur empirischen Fundierung von Marketing- und Planungswissen in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift 3/2001, S. 127–130.

Kade, J.; Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuss: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens. In: Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen –lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 51–59.

Kade, J. (2005): Autonomie und System – Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2005, S. 16–25.

Klages, H. (2002): Der blockierte Mensch – Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung. Frankfurt/Main.

Klein, B.; Kruse, W.; Kühnlein, G.; Schröder, A. (2004): Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes NRW – Gutachten. Landesinstitut für Qualifizierung Nordrhein-Westfalen. Soest.

Kraus, K. (2006): Von Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

Kuhlenkamp, D. (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: Forneck, H. J.; Wiesner, G.; Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 5–35.

Kuwan, H.; Bilger, F.; Gnahn, D.; Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildung in Deutschland. Berlin.

Labonté, C. (1973): Industriearbeiter und Weiterbildung. Stuttgart.

Loch, W. (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 91–109.

- Ludwig, J. (2007):** Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U.; Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, S. 183–196.
- Nuissl, E. (2003):** „Mobilisieren“ zum Lebenslangen Lernen. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler, S. 129–138.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002):** Reformempfehlungen für das Bildungswesen. Weinheim.
- Schäffter, O. (1998):** Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/1998, S. 134–140.
- Schiersmann, C. (2006):** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld.
- Schröder, H.; Gilberg, R. (2005):** Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel – Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld.
- Siebert, H., unter Mitarbeit von C. Jäger (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld.
- Siebert, H. (2004):** Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Tietgens, H. (1964/1978):** Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule. In: Schulenberg, W. (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- Tippelt, R.; Weiland, M.; Panyr, S.; Barz, H. (2003):** Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld.
- vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2007):** Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten. Wiesbaden.
- Weiß, R. (2001):** Weiterbildung in Eigenverantwortung – Ergebnisse einer telefonischen Befragung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der Deutschen Wirtschaft. Nr. 249, 3/2001. Köln.
- Witthaus, U. (2006):** Verpufftes Feuerwerk an Ideen? Was wird aus den Vorschlägen der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens?“ In: DIE-Zeitschrift, 1/2006, S. 51–53.

Berufliche Weiterbildung – Verortung, Segmente und Funktionen

KARIN BÜCHTER

Einleitung

Berufliche Weiterbildung umfasst alle Angebote und Initiativen berufs- und arbeitsbezogenen Lernens, die dem Erhalt, der Erweiterung und dem Aufbau von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Hierzu gehören qualifikatorische Anpassungen an neue berufliche Anforderungen, Umschulungen, Aufstiegsweiterbildungen und organisiertes sowie informelles Lernen im Kontext von Arbeit und Freizeit. Kennzeichnend für Beschreibungen von dem, was berufliche Weiterbildung leisten soll, ist, dass häufig ein Bündel an Aufgaben formuliert wird, wodurch dieser Bereich mit seinen verschiedenen Angeboten einen Beitrag dazu leisten soll, die übergreifenden gesellschaftlichen Anliegen des sozialen und ökonomischen Fortschritts zu realisieren. Als Lebenslanges Lernen oder Kompetenzentwicklung soll berufliche Weiterbildung quasi wie ein Netz, das sich möglichst über alle und damit verschiedene berufliche Bildungsverläufe, Arbeits- und Lebenszusammenhänge spannt, verstanden werden.

Berufliche Weiterbildung spiegelt aber nicht nur die zu erreichenden Ideale wider, sondern ist auch ein Abbild der Realität einer leistungs- und fortschrittsorientierten Gesellschaft, deren konstitutives Element soziale Differenzen sind.

Im folgenden Beitrag geht es um diese Diskrepanz, nämlich zwischen dem Bemühen der Ausdehnung, des Streckens und Verflechtens beruflicher Weiterbildung und der dabei entstehenden Risse und Löcher, und zwar an jenen Stellen, an denen der Halt für viele Menschen ohnehin nicht fest ist. Aus dieser Perspektive stehen die Aspekte der Verortung, der Segmente und Funktionen beruflicher Weiterbildung im Mittelpunkt.

Verortung und Abgrenzung beruflicher Weiterbildung

Kennzeichnend für die berufliche Weiterbildung in Deutschland ist, dass sie in verschiedenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Konfliktlagen als Problemlösungs-

instrument gefordert wird – und zwar politische Interessen übergreifend. So haben unterschiedliche Krisen und Umbrüche im Bildungs- und Beschäftigungssystem der beruflichen Weiterbildung im Laufe der letzten vierzig Jahre immer wieder neuen Auftrieb gegeben, sei es die „Bildungskatastrophe“ in den 1960er-Jahren, Einbrüche auf dem Arbeitsmarkt seit den 1970er-Jahren, Trendwenden in der betrieblichen Rationalisierung seit den 1980er-Jahren, die Krise des Dualen Systems der Berufsausbildung seit den 1990er-Jahren oder der sogenannte „PISA-Schock“ seit Anfang dieses Jahrzehnts. Trotz zwischenzeitlicher „Krisen“ in der beruflichen Weiterbildung selber (vgl. Lipsmeier 2004, S. 162) und eines rückläufigen Trends in der Weiterbildungsbeeteiligung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 4), haben die Hinweise auf die Wichtigkeit beruflicher Weiterbildung nicht nachgelassen. So wird auch im aktuellen Berufsbildungsbericht das klassische Argument von „tief greifenden Veränderungen der Arbeitswelt“ (BMBF 2008, S. 189) angeführt, um die „zunehmende Bedeutung“ (ebd.) beruflicher Weiterbildung zu betonen.

Bei genauer Betrachtung der Entwicklung beruflicher Weiterbildung zeigt sich, dass sich die quantitativen Zunahmen überwiegend auf die weniger aufwendigen Formen des informellen Lernens beziehen. So liegt die Quote der Teilnahme an organisierter beruflicher Weiterbildung (z. B. Lehrgänge, Kurse, Seminare) derzeit bei nur 26 %, die der informellen beruflichen Weiterbildung (z. B. Lernen durch Beobachten, Lesen berufsbezogener Fachliteratur, spontanes Unterweisen und Anlernen am Arbeitsplatz) bei 51 % (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 21). Einerseits lässt dies vermuten, dass sich der prognostizierte Qualifikationsbedarf vor allem auf rasch und en passant erwerb- und verwertbare Qualifikationen richtet, gleichzeitig, dass der überwiegende Teil dessen, was durch berufliche Weiterbildung erworben wird, bereits bestehende, vorhandene subjektive Bildungsstände nur mehr oder weniger punktuell ergänzt, anstatt diese – etwa durch neue berufliche Abschlüsse – zu redefinieren.

Berufliche Weiterbildung sickert so gesehen eher in bestehende Bildungsstrukturen ein, als dass sie im Sinne einer späteren, aber im Bildungssystem gleichwertigen Bildungsoption Konturen bekommt.

Damit verbunden ist, dass die Entwicklung und das Gewicht, das die informelle berufliche Weiterbildung einnimmt, zusätzlich die Konturierung des Bereichs beruflicher Weiterbildung im gesamten deutschen Bildungswesen erschwert. Insgesamt ergeben sich Schwierigkeiten der Abgrenzung beruflicher Weiterbildung in dreifacher Hinsicht: einmal aufgrund von fließenden Übergängen zwischen informellem Lernen und Arbeit bei eng am Arbeitsplatz gebundenen Lernformen, zweitens aufgrund von Querverbindungen zwischen eher initiiert informeller beruflicher Weiterbildung und organisierten Lernformen und drittens aufgrund der Integration von beruflicher Weiterbildung in reguläre Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen und der Hochschulen, etwa als ausbildungs- oder studiumsbegleitende Zusatzqualifizierung oder auch als Ergänzungsangebot für junge Erwachsene im „Übergangssystem“ (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007).

Diese Abgrenzungsschwierigkeiten kommen inzwischen auch in uneinheitlichen schematischen Darstellungen des deutschen Bildungswesens zum Ausdruck. So setzt beispielsweise die Kultusministerkonferenz Weiterbildung an die Spitze eines nach Lebensalter, Bildungsbereichen, Jahrgangsstufen und Bildungsorten aufgebauten Systems, oberhalb des tertiären Sektors von Universitäten, Fachhochschulen, Fachschulen und Kolleg (vgl. KMK 2007). Eine etwas andere Darstellung unternimmt das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), von dem Weiterbildung weiter unten, dem tertiären Bildungssektor zugeordnet wird bzw. sich mit den Bildungsorten dieses Sektors überlappt. Noch tiefer, im sekundären Sektor der beruflichen Bildung, siedelt das „Adult Education Survey (AES)“ (Rosenblatt/Bilger 2008) Weiterbildung an, mit der Begründung: „Ein ‚Phasenmodell‘ der Weiterbildung, das davon ausgeht, dass man zuerst reguläre Bildungsgänge besucht und sich dann später eventuell weiterbildet, entspricht nicht der heutigen Wirklichkeit. Bildungsaktivitäten unterschiedlicher Art können von derselben Person gleichzeitig bzw. in der gleichen Lebensphase ausgeübt werden“ (a.a.O. S. 57). Entsprechend der Idee des lebenslangen Lernens soll Weiterbildung biographisch, zeitlich und örtlich unbegrenzt möglich sein und mit anderen Angeboten von (Berufs-)Bildung verwoben werden.

Die Verzahnung von beruflicher Weiterbildung mit parallelen und vorgelagerten Bildungsprozessen und die Einbeziehung von Weiterbildung in das Schulsystem waren bereits Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates (1970). Dementsprechend verortete dieser die Weiterbildung auch nicht an das Ende eines vorangegangenen schulischen oder beruflichen Abschlusses, sondern begriff sie als Anschluss an eine unterschiedlich ausgedehnte erste Bildungsphase, wobei „die Grenzen zwischen erster Bildungsphase und Weiterbildung (...) fließend“ (S. 197) bleiben sollten. Bereits nach diesem Verständnis setzt berufliche Weiterbildung keine berufliche Erstausbildung voraus, noch nicht einmal einen schulischen Abschluss, sondern lediglich die Beendigung der Vollzeitschulpflicht, kombiniert mit einer Phase der Erwerbstätigkeit. Mit dem Anspruch, berufliche Weiterbildung an heterogene Bildungsverläufe anzuschließen bzw. in vorgelagerte oder gleichzeitige Bildungsangebote zu integrieren, nähern sich die Vorstellungen der aktuellen Diskussion um lebenslanges Lernen denen des Deutschen Bildungsrates an, wobei sich der Deutsche Bildungsrat nur auf organisiertes Lernen konzentriert hat und die aktuellen Konzepte vor allem auch auf das informelle Lernen fokussieren.

Die Verflüssigung des Weiterbildungsbegriffs drängt in der aktuellen Weiterbildungsprogrammatik immer mehr die Forderung, Weiterbildung zu einem gleichberechtigten quartären Sektor des Bildungswesens zu etablieren, in den Hintergrund.

Historische Kontinuität der Systemwidrigkeit beruflicher Weiterbildung

Bislang galt die fehlende Systemhaftigkeit in der Weiterbildung als Ursache für die Defizite in der Steuerung der verschiedenen Angebote, für Intransparenz, Engpässe

und Lückenhaftigkeiten auf dem Weiterbildungsmarkt, für Asymmetrien bei der Verteilung von Weiterbildungschancen, für versperrte Zugänge und Weiterbildungswiderstände. Gleichzeitig gibt es inzwischen einige Indizien dafür, dass Weiterbildung insgesamt und damit auch die berufliche Weiterbildung in der gegenwärtigen Form „systemwidrig“ (Harney 1997, S. 98) ist. Anders als für das Schulsystem gibt es für die berufliche Weiterbildung keine eindeutigen Zuständigkeiten, verbindliche Ordnungsmittel und Steuerungsmechanismen. Sie ist mit verschiedenen nicht originär für Weiterbildung zuständigen Politikzusammenhängen (Arbeitsmarktpolitik, Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik, Berufsbildungspolitik) und deren Administrationen verwoben. Hieraus ergibt sich eine unterschiedliche Inanspruchnahme von Weiterbildung, mit der eine partielle Miteinbeziehung in verschiedene Bundesgesetze (z. B. Sozialgesetzbuch II und III, Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Betriebsverfassungsgesetz, Personalvertretungsgesetz, Hochschulrahmengesetz u. a.) und Landesgesetze (z. B. Schulgesetze, Bildungsurlaubsgesetze, Weiterbildungsgesetze) sowie ein unübersichtlicher, sich stellenweise überlappend und gleichzeitig lückenhafter Weiterbildungsmarkt verbunden sind. Die Zerfaserung von Weiterbildung trägt dazu bei, dass die klassischen Strukturmerkmale wie „Fragmentierung der Lernorte“, „Partialisierung der Lernziele“, Intransparenz bei der Selektivität von Teilnehmer/-innen, Qualitätsdifferenzen zwischen den Angeboten, ungeklärte Verwertbarkeit des Gelernten (vgl. Faulstich 2003, S. 297 f.), kontinuierlich reproduziert werden.

Dass Weiterbildung keinen Systemcharakter im Sinne eines Funktionssystems aufweist, hat historische und politische Gründe. Historisch betrachtet hat sich die berufliche Weiterbildung nicht aus dem Bildungswesen ausdifferenziert, sondern aus verschiedenen Zusammenhängen der Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Berufsbildungspolitik.

Die ersten sichtbaren Anfänge beruflicher Weiterbildung lassen sich auf die Zeit des alten Handwerks datieren. Eine stärkere Bedeutung bekam die berufsfördernde Erwachsenenbildung am Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts, nicht nur bedingt durch Entwicklungen im naturwissenschaftlichen und technologischen Bereich sowie in Handel und Verwaltung, sondern auch aufgrund der Durchsetzung moderner Mentalität, für die eine praktisch gewendete rationale Frömmigkeit charakteristisch ist und deren Inhaber Arbeit, Beruf und Wissen als Garanten irdischen Wohles begriffen. Industrialisierung, Gewerbefreiheit, die Ausdifferenzierung und Veränderung von Berufen und beruflicher Bildung gehörten im 19. Jahrhundert zu den wesentlichen Anstößen beruflicher Weiterbildung. Jenseits und unabhängig von der Volksbildungsbewegung und der damaligen Berufsbildungspolitik entwickelte sich bis zu Beginn der 1930er-Jahre eine breit gefächerte Landschaft an Anbietern und Angeboten beruflicher Weiterbildung. Hierzu zählten schulische Anbieter, wie fachliche Privatschulen, Fachschulen sowie Hochschulen und Berufsschulen, die außer ihrer regulären Angebote hier und da berufliche Weiterbildung durchführten, Körperschaften des öffentlichen Rechts, wie Industrie- und Handels- und Hand-

werkskammern, Betriebe und wirtschaftsnahe Verbände, Vereine, Ausschüsse und Institutionen, wie der Verein Deutscher Ingenieure (VDI), der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) und das Deutsche Institut für Arbeitsschulung (DINTA) und gewerkschaftliche Anbieter (vgl. Büchter 2003). Im Kontext der nationalsozialistischen „Volksgemeinschafts“- und „Betriebsgemeinschaftsbewegung“ avancierte der Betrieb zu einer „öffentlichen Szene“ (Harney 1998, S. 87), verbunden mit einer „starken Betriebszentrierung der beruflichen Weiterbildung“ (Kipp 1995, S. 228). Wesentlich vorangetrieben wurde die „Erwachsenenerziehung in Beruf und Betrieb“ durch die Deutsche Arbeitsfront (DAF) und ihrem „Amt für Berufserziehung und Betrieb“. In der Nachkriegszeit erfüllte berufliche Weiterbildung insbesondere die Funktion der Anpassung von Qualifikationen an die mit dem Wiederaufbau verbundenen wirtschaftlichen und technologischen Neuerungen und der Führungskräftequalifizierung vor dem Hintergrund der Demokratisierung der Gesellschaft.

Die historisch kontinuierliche Diffusion von Weiterbildung in die verschiedenen politischen Zusammenhänge setzte sich auch mit der zunehmenden öffentlichen Aufmerksamkeit seit den 1960er-Jahren fort. Mit dem Hinweis auf das „gesamtgesellschaftliche Interesse an Weiterbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) und das „Prinzip der öffentlichen Verantwortung“ (ebd.) sollte Weiterbildung so etabliert werden, dass eine je nach Bedarfslage notwendige Verflechtung mit und Instrumentalisierung von anderen Politikbereichen und damit den jeweiligen politischen Leitbildern entsprechende Gestaltung und Reproduktion der Gesellschaft möglich ist.

Vor diesem Hintergrund ist die Segmentierung beruflicher Weiterbildung zu verstehen.

Segmente beruflicher Weiterbildung

Nach verschiedenen Versuchen der Untergliederung der beruflichen Weiterbildung in Teilbereiche (vgl. Wittpoth 2003, S. 107 ff.), hat sich in der beruflichen Weiterbildungsforschung eine Differenzierung in drei Segmenten durchgesetzt, die unter den Aspekten von Finanzierung, Regulierung von Weiterbildungszielen und Zugang erfolgt: die betriebliche Weiterbildung, die Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen und die individuelle berufliche Weiterbildung (vgl. Sauter 1989; Moraal 2008).

Nach jüngsten Berechnungen werden im Jahr ca. 35 Mrd. Euro für berufliche Weiterbildung ausgegeben. Davon investieren Betriebe ca. 16,7 Mrd. Euro (47,6 %) in ihre Weiterbildung. Die Bundesagentur für Arbeit gibt ca. 4,2 Mrd. Euro (11,8 %) und Individuen jährlich ca. 13,8 Mrd. (39,3 %) für berufliche Weiterbildung aus. Die restlichen 1,3 % fallen auf den Staat als Finanzier. Würde man die steuerliche Abzugs-

fähigkeit von Weiterbildungsaufwendungen berücksichtigen, müssten die staatlichen Aufwendungen höher, die betrieblichen und individuellen niedriger veranschlagt werden (vgl. Moraal 2008, S. 2 f.).

Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung wird weitgehend autonom von Betrieben gesteuert und ist seit ihrer Ausdifferenzierung in den 1920er-Jahren eingebunden in die Strategien des betriebsinternen Arbeitsmarktes, in die betriebliche Personalpolitik und unterliegt allenfalls betrieblichen und tarifvertraglichen Regelungen (vgl. Büchter 2002). Das primäre Ziel betrieblicher Weiterbildung liegt in der Sicherung der für die Produktion und Konkurrenzfähigkeit notwendigen Qualifikationen und Motivationen der Beschäftigten. Da Betriebe keine originären Weiterbildungsanbieter sind, sind die Angebote nach außen hin nicht öffentlich zugänglich. Teilnehmende können nach betrieblichen Präferenzen selektiert werden. Zudem sind Betriebe „bildungspolitischen Grundrechten“ gegenüber nicht verpflichtet (vgl. Friebe 1993, S. 15).

Ungeachtet dessen erfährt die betriebliche Weiterbildung von allen Teilbereichen beruflicher Weiterbildung nach wie vor die größte Aufmerksamkeit. Ihr Vorteil wird in der Verzahnung von Lernort und Ort der Verwertung von Qualifikationen gesehen. Hierdurch würden angesichts unvorhersehbarer und dynamischer technologischer und organisatorischer Veränderungen erhebliche Streuverluste vermieden. Vor diesem argumentativen Hintergrund hat auch die älteste Form betrieblicher Bildung – das arbeitsplatznahe Lernen – einschließlich seiner inzwischen existierenden Ausprägungen (z. B. Beobachtung, Unterweisung, Qualitätszirkel, Lernstatt, Übungsfirma) (vgl. Dehnhostel/Pätzold 2004, S. 28) an Bedeutung gewonnen.

Paradox ist, dass für die betriebliche Weiterbildung trotz der besonderen Aufmerksamkeit und der hohen Kostenaufwendungen nach wie vor die altbekannten Defizite nachgewiesen werden, die sich besonders auf Planungs- und Steuerungsdefizite, positionsspezifische Ausrichtung und pragmatischen Reduktionismus der Angebote für geringer Qualifizierte konzentrieren (vgl. Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2004). Im europäischen Vergleich schneidet die betriebliche Weiterbildung in Deutschland eher schlecht ab. Probleme zeigen sich auch hier insbesondere aufgrund ihrer fehlenden systematischen Einbindung in die Betriebsorganisation sowie der restriktiven Teilnahmepolitik. „Die Chance für Mitarbeiter/-innen, an Weiterbildungskursen teilzunehmen, ist im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich (...), bei der Intensität der Maßnahmen befindet sich Deutschland am unteren Ende (...)“ (Moraal 2008, S. 5).

Arbeitsmarktbezogene Weiterbildung

Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit ist eingebunden in die jeweilige Arbeitsmarktpolitik und die entsprechenden juristischen Grundlagen. Auch die arbeitsmarktpolitische Weiterbildung hat sich in den 1920er-Jahren im Kontext des 1927 verabschiedeten Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung

(AVAVG), Vorläufer des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) 1969 und des heutigen SGB III seit 1998, einschließlich seiner Novellierungen, ausdifferenziert. Die Geschichte arbeitsmarktpolitischer Weiterbildung seit den 1960er-Jahren zeigt eine sukzessive Reduktion des arbeitsmarktpolitischen Anspruchs, der Integrationsfähigkeit und der Investitionen in berufliche Weiterbildung zur Vermeidung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit. „Die Rückbesinnung auf die Vermittlung als Kernaufgabe der Arbeitsmarktpolitik verdrängt deren einstiges Kernstück, die Weiterbildungsförderung“ (Faulstich/Gnahn/Sauter 2004, S. 18). Insbesondere seit den Hartz-Reformen büßt das Segment der durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten Weiterbildung seinen quantitativen und qualitativen Stellenwert immer mehr ein. „Konzeptionell wird aus dem Ansatz einer sozial- und beschäftigungspolitische Aspekte integrierende Arbeitsmarktpolitik die sozialpolitische Komponente weitgehend getilgt“ (ebd., S. 10). Auch die Bundesagentur für Arbeit ist nicht verpflichtet, sich an Bildungsaufträgen zu orientieren. „Die Förderung der beruflichen Weiterbildung wurde zu einem vermittlungsunterstützenden Instrument; sozial- und bildungspolitische Aspekte sind dem Vermittlungsziel nachgeordnet“ (BMBF 2007, S. 243).

Wie die Privatwirtschaft ist auch die Bundesagentur für Arbeit kein originärer Weiterbildungsanbieter, Zugangschancen variieren mit arbeitsmarktpolitischen Strategien und Zielsetzungen. Einschränkungen in der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung gehen insbesondere „zu Lasten der Schwächsten auf dem Arbeitsmarkt“ (Faulstich/Gnahn/Sauter 2004, S. 23), der Geringqualifizierten, die einen wachsenden Anteil unter den Arbeitslosen darstellen (vgl. Reinberg/Hummel 2007, S. 3). Zudem ist der Anteil der Älteren und Langzeitarbeitslosen unter den geförderten Weiterbildungsteilnehmenden deutlich zurückgegangen (vgl. BMBF 2007, S. 241). Mit der 2003 erfolgten Einführung des Bildungsgutscheins, mit der die Eigenverantwortung der potenziellen Teilnehmenden einerseits und der Wettbewerb unter den Anbietern andererseits erhöht werden soll, sind die Weiterbildungsabstinenz besonders Benachteiligter ebenso wie der Konkurrenzdruck auf dem Weiterbildungsmarkt angestiegen (vgl. ebd.).

Individuelle berufliche Weiterbildung

Übernehmen Personen selber auf eigene Kosten und in der Freizeit die Verantwortung für ihre Weiterbildung, ist von individueller beruflicher Weiterbildung die Rede. Die Ergebnisse der Erhebung zu Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen zeigen, dass Privatpersonen in hohem Maße eigene Verantwortung für ihre berufliche Weiterbildung übernehmen und hierfür in zum Teil beträchtlichem Umfang Zeit und Geld investieren (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004). Abweichungen der individuellen Weiterbildungsinvestitionen ergeben sich nach schulischem und beruflichem Abschluss, Erwerbsstatus und beruflicher Stellung. Die relativ geringe Investition von Personen mit niedrigen schulischen und beruflichen Abschlüssen sowie von jenen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, wird in der Weiterbildungsforschung mit einem nur gering antizipierten Nutzen der eigenen Weiterbildungsinvestition und einem intransparenten Weiterbildungsmarkt begründet (vgl. ebd.;

Rosenblatt/Bilger 2008, S. 58; Bolder/Hendrich 2000). Zu berücksichtigen ist bei dem Vergleich der individuellen Weiterbildungsinvestition von Arbeitslosen einerseits und Erwerbstätigen andererseits auch der Aspekt, dass abhängig beschäftigte Personen wesentlich häufiger kostenfrei an aufwendiger Weiterbildung teilnehmen als Arbeitslose sowie nicht erwerbstätige Personen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004, S. 40).

Die Segmentierung in der beruflichen Weiterbildungslandschaft führt nicht nur zu einer Differenzierung der Teilnehmerschaft unter den Segmenten (betriebliche Weiterbildung für Beschäftigte, arbeitsmarktbezogene Weiterbildung für Arbeitslose und individuelle Weiterbildung für die qualifizierte Mittelschicht), sondern auch innerhalb der Segmente selber. Diese interne Differenzierung wird durch verschiedene Funktionen, die berufliche Weiterbildung erfüllen, (re-)produziert.

Funktionen beruflicher Weiterbildung

An berufliche Weiterbildung werden unterschiedliche, teilweise sich widersprechende und sich gegenseitig relativierende Funktionen geknüpft. Ein Merkmal, das der für die berufliche Weiterbildung typischen Diskrepanz zwischen Idealvorstellungen und Realität entspricht.

Antizipation und Anpassung

Eine besondere politische Aufmerksamkeit erhielt berufliche Weiterbildung in den 1970er-Jahren vor allem dadurch, dass sie als zentrales Instrument im Kontext antizipativer Berufsbildungsplanung und präventiver Arbeitsmarktpolitik diskutiert wurde. Den Vorstellungen in der damaligen Bildungsplanungsdiskussion und in der aktiven Arbeitsmarktpolitik zufolge sollte berufliche Weiterbildung über eine rein reaktive, anpassungsorientierte Funktion hinaus künftige Anforderungen vorwegnehmen. Die chronischen Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem haben in den Folgejahren dazu geführt, dass im Rahmen von Früherkennungsforschung etliche Modelle und Systeme zur Prognose von Qualifikationsanforderungen kreiert worden sind, deren Befunde Einfluss auf die Weiterbildungsgestaltung haben sollten. Gleichzeitig wird seit den 1990er-Jahren zunehmend nach flexiblen Formen institutioneller und curricularer Abstimmung zwischen den Angeboten des Berufsbildungssystems und dem Bedarf im Beschäftigungssystem gesucht. Berufe sollen dynamisiert, Ausbildungsstrukturen möglichst entformalisiert und mit begleitender oder aufbauender Weiterbildung verzahnt werden. Angesichts der Skepsis daran, dass auch solche Strukturveränderungen doch wieder nur anpassend wirkten, da sich ein Qualifikationsbedarf aufgrund von methodischen Prognosedefiziten nur begrenzt vorhersagen lasse, wurde der Blick zunehmend auf die individuelle Verantwortung für antizipative Qualifizierung gerichtet. Das bereits in den 1970er-Jahren diskutierte Konzept der „selbstregulativen Abstimmung“ (Beck/Brater/Daheim 1980) zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ist in unterschiedlichen sprachlichen Formu-

lierungen inzwischen zu einem wesentlichen berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Programmpunkt geworden. Im Kern zielen die Postulate, wie „Schlüsselqualifikationen“, „Employability“ und „Selbststeuerung“ darauf, die Einzelnen in die Lage zu versetzen, Anforderungsveränderungen eigeninitiativ zu bewältigen. Berufsbildungsprozesse sollten so gestaltet werden, dass sie dahingehend unterstützen, nicht mehr auf bestimmte Anforderungssituationen hin zu qualifizieren, sondern auf die Kompetenz, unvorhersehbare Anforderungen selber zu antizipieren und zu interpretieren.

Die Erwartung an subjektive Strategieentwicklungen zur Bewältigung von Prognose-schwierigkeiten im Beschäftigungssystem hat jedoch bislang zweierlei übersehen. Erstens die Tatsache, dass das Inhaltsauswahlproblem (vgl. auch Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2004, S. 11), mit dem der Einzelne dann konfrontiert ist, durch die Überbetonung des Extrafunktionalen ignoriert wird. Zum anderen, dass die „selbstregulative Abstimmung“ und die subjektive Überlegenheit, sich selbst beschäftigungsfähig zu halten, ein hohes Maß an Metakognitionen voraussetzt, die nur in begrenztem Umfang in den der Weiterbildung vorgelagerten Bildungsprozessen erworben werden können.

In der Praxis hat nach wie vor die „adaptive Weiterbildung“ (Schmitz 1978, S. 175) bzw. die qualifikatorische Anpassung an neue berufliche Anforderungen das stärkste Gewicht. So bilden im Hinblick auf die Anzahl der Teilnehmenden reaktive Formen zur Aneignung instrumentellen Verfügungswissens nach wie vor den Schwerpunkt beruflicher Weiterbildung (vgl. Büchter/Gramlinger 2004, S. 7). Demgegenüber werden „Kurse mit weiterreichenden Zielen wie Umschulung oder Aufstieg (...) von sehr viel weniger Personen genannt“ (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 11). Wirtschafts- und arbeitshistorisch betrachtet ist der Bedarf an Anpassungsqualifizierung Ausdruck eines für Industriegesellschaften typischen „cultural lag“ bzw. einer chronischen Inkongruenz zwischen Qualifikationsstruktur und Qualifikationsbedarf, die – so der seit jeher begleitende Tenor – durch langwierige Prozesse der Berufs(aus-)bildung hervorgerufen bzw. verstärkt würden (vgl. Büchter 2003).

Mit dem Argumentationsmuster der flexiblen und bedarfsgerechten Handhabbarkeit ist berufliche Weiterbildung in der Diskussion der letzten Jahre immer näher an den Betrieb und in den Folgejahren immer näher an den Arbeitsplatz gerückt worden. Trotz einiger Vorteile des arbeitsintegrierten Lernens, die auch in der berufspädagogischen Diskussion genannt werden, wie die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten im Arbeitsprozess und der Mitgestaltung der Arbeit, werden auch einige Kritikpunkte formuliert, zu denen die „situative Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, deren ökonomische Determiniertheit, die Zufälligkeit und Beliebigkeit der Lernprozesse sowie eine zumeist nur gering ausgeprägte lernförderliche Gestaltung der Arbeit“ (Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 19) gehören.

Demgegenüber steht die bildungspolitische Erwartung, dass berufliche Weiterbildung sowohl auf horizontaler als auch auf vertikaler Ebene Bildungsdefizite ausgleicht.

Kompensation und Distribution

Entsprechend der Differenzierung der Gesellschaft in eine Sozialstruktur und der Differenzierung betrieblicher Organisationen in eine hierarchisch geordnete Tätigkeit- und Positionsstruktur fällt die Teilnahmedifferenzierung in der Weiterbildung aus. Begriffe wie „Weiterbildungsselektivität“, „Segmentationsspirale“ (vgl. Faulstich 2003) oder „Weiterbildungspolarisierung“ (vgl. Schiener 2006) verdeutlichen die statusspezifische Verteilung und Inanspruchnahme von Weiterbildungsmöglichkeiten. In der beruflichen Weiterbildung gilt seit jeher das „Matthäus-Prinzip“ („Wer da hat, dem wird gegeben“) (...) offensichtlich vor allem in der beruflichen Weiterbildung ungebrochen weiter [fort]“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 124). So liegt die Teilnahmequote der Arbeiter/-innen an beruflicher Weiterbildung bei 22 %, die der Angestellten bei 39 % und der Beamten/-innen bei 50 %. Arbeiter/-innen und Personen ohne Berufsabschluss nehmen am wenigsten an beruflicher Weiterbildung teil (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 70). Zu den Teilnehmer/-innen gehören überwiegend Personen mit einem mittleren Schulabschluss, Abitur, Hochschulabschluss sowie Erwerbstätige, Angestellte, Beamte und Führungskräfte (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006), zu den Nicht-Teilnehmer/-innen in der beruflichen Weiterbildung vor allem Personen ohne und mit Hauptschulabschluss, ohne Ausbildungsabschluss, geringfügig beschäftigte Arbeiter/-innen sowie Personen, die ausführende Tätigkeiten ausüben. Sozial und beruflich privilegierte Gruppen profitieren demnach am meisten von der Möglichkeit beschäftigungs- und aufstiegsrelevanter Weiterbildung. Andererseits betrachtet, tragen „insbesondere Personen mit einer geringeren oder fehlenden formalen beruflichen Qualifikation, die in einfachen und ausführenden Positionen tätig sind, (...) ein erhöhtes Risiko, auch in der Erwerbstätigkeit unqualifiziert zu bleiben“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 112).

Die Hürden, denen die bildungs- und arbeitsmarktpolitisch benachteiligten Personen ausgesetzt sind, sind hoch. So sind beispielsweise die seit Ende der 1990er-Jahre entwickelten Initiativen zur zertifizierten beruflichen Nachqualifizierung Geringqualifizierter bislang noch durch eine ungesicherte Finanzierung, intransparente Konstruktionen von Modulen und eine uneindeutige Wertigkeit entsprechender Nachweise auf dem Arbeits- und Berufsmarkt gekennzeichnet. Insgesamt ist fraglich, „ob eine berufliche Identifikation mit Modulen und Bausteinen hergestellt werden kann“ (BMBF 2008, S. 31). Zwar zielen auch die Reformen des Berufsbildungsgesetzes auf die Verbesserung der Bedingungen zum Nachholen von Berufsabschlüssen für un- und angelernte Beschäftigte durch einen Nachweis von entsprechenden Arbeitserfahrungen, andererseits wird beispielsweise die sogenannte Externenprüfung nur in geringem Umfang angeboten. Von mehr als fünf Millionen Personen ohne Berufsabschluss – das sind insgesamt 15 % der Erwerbsbevölkerung – (vgl. Reinberg/Hummel 2007, S. 2), haben im Jahr 2006 nur ungefähr 24.000 Personen an diesen Prüfungen teilgenommen (vgl. BMBF 2007, S. 145). Gleichzeitig wurde die Förderung von Maßnahmen mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik reduziert. So betrafen im Zeitraum von Januar bis Juli 2006 nur 6,5 % der Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung Maßnahmen mit

Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vgl. ebd.). Insbesondere für die arbeitsmarktpolitisch eingebundene berufliche Weiterbildung kommt aus Sicht der arbeitslosen Teilnehmer/-innen noch hinzu, dass der Wert der Zeugnisse/Teilnahmebescheinigungen oftmals nicht mit den formalen Berechtigungsnachweisen des Berufsbildungswesens konkurrieren kann. Dies führt dann dazu, dass viele Absolvent/-innen der Fördermaßnahmen zur Fort- und Weiterbildung (FbW) mit beträchtlichen Übergangsschwierigkeiten zu kämpfen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 134) haben.

Mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung sprechen Baethge u. a. (2007) von einer „belegschaftsstrukturellen Segmentierung“ (S. 25), die als klassisches Strukturmerkmal betrieblicher Weiterbildung gelten kann. Die Quote der Geringqualifizierten unter den Erwerbstätigen variiert jedoch von Branche zu Branche und von Betrieb zu Betrieb. Überwiegend sind Geringqualifizierte in der Metall-, Elektroindustrie, im Bau-, Verkehr- und Lagergewerbe sowie in einfachen Dienstleistungsgewerben vertreten. In der Elektroindustrie beispielsweise liegt der Anteil bei 33 % (Facharbeiteranteil 57 %) (vgl. Galiläer 2006, S. 6). Seit den ersten umfassenden Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung zeigt sich, dass „die Gruppe der un- und angelernten Produktionsarbeiter/-innen kaum in systematische Weiterbildungsmaßnahmen mit fachlichen Inhalten einbezogen ist. Die Angebote beschränken sich auf kurzfristige Anpassungsunterweisungen und ‚partielle Nachqualifizierung‘ im Rahmen von Reorganisationsprojekten“ (ebd., S. 7). In der betrieblichen Weiterbildung nehmen Geringqualifizierte nach wie vor kaum an solcher organisierter Weiterbildung teil, die darauf abzielt, die beruflich-betriebliche Position zu verbessern. Die aktuelle Diskussion um einfache Arbeit, die deutlich macht, dass „nicht von einer Marginalisierungstendenz oder einem drastischen Rückgang gesprochen werden kann“ (Bellmann/Stegmaier 2007, S. 23), konzentriert sich auf die Schaffung durchlässiger Qualifizierungswege im Beschäftigungssystem und Gestaltungsoptionen betrieblicher Weiterbildung.

Doch selbst die Tatsache, sowohl an betriebsexterner beruflicher Weiterbildung als auch an betriebsinterner Weiterbildung teilnehmen zu können, garantiert nicht unbedingt die Möglichkeit, dass das Gelernte auch im Beschäftigungssystem adäquat umgesetzt werden kann. Ist die erste Zugangsbarriere Eintritt in und Teilnahme an Weiterbildung überwunden, erfolgt eine zweite Barriere, die insbesondere dadurch bedingt ist, dass der Einmündung in einen qualifizierten Teilnehmearbeitsmarkt Auswahlprozesse vorgelagert sind, in denen die weitergebildeten Bewerber/-innen für Arbeitsplätze und berufliche Positionen selektiert werden. Schulabschlüsse, Ausbildungszeugnisse und Weiterbildungsdokumente sind in diesem Prozess nur die quasi objektiven Legitimationen für Selektionen.

Kontraproduktiv sind vor dem Hintergrund von qualifikationsspezifischen Weiterbildungsselektionen nicht nur ungeklärte subjektive Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungsteilnahmen bildungsferner Menschen, sondern auch die aktuell

häufig formulierten Überlegungen zum „Weiterbildungssparen“, die die finanzielle „Eigeninitiative“ und „Eigenengagement“ als Voraussetzung für die Steigerung der Weiterbildungsmotivation ansehen (BMBF 2007, S. 9).

Integration und Ausschluss

Die Teilnahme „an Weiterbildung erfolgt bei den meisten (...) hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 48). Durch die Bindung an Arbeit und Beruf erfüllt berufliche Weiterbildung in unterschiedlicher Weise eine integrative Funktion. Trotz der berufspädagogischen Szenarien von der „Erosion des Berufs“ und einer „Entberuflichung“ ist die Selbst- und Fremdentifizierung der Menschen mit ihrem Beruf ungebrochen groß. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gilt aus dieser Sicht nicht nur als ein Beleg dafür, dass sich der Einzelne dafür einsetzt, seine berufliche Situation zu sichern oder zu verbessern, sondern auch dafür, am Leben der Gesellschaft zu partizipieren (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 222; Lempert 2007).

Gleichzeit grenzt berufliche Weiterbildung als selektives Integrationsmoment Menschen aus bestimmten gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten aus und damit in andere ein. Wird beispielsweise einer Person der Zugang zu einem höherqualifizierten Beschäftigungssegment verweigert, wird sie (re-)integriert in ein anderes, weniger qualifiziertes Segment oder in den externen Arbeitsmarkt. Hierdurch ergibt sich ein Reproduktionskreislauf durch berufliche Weiterbildung: Berufe und daran gebundene berufliche Weiterbildung geben Auskunft darüber, in welche beruflichen und sozialen Kontexte Personen integriert werden. Dies führt dazu, dass für diese Kontexte spezifische Weiterbildungsangebote geschaffen werden, die dann neben der qualifikatorischen Funktion auch die der schichtspezifischen Akkulturation erfüllt. Die Weiterbildungsteilnahmeforschung seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts und die Weiterbildungswiderstandsuntersuchungen bestätigen seit jeher einen Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und Zugehörigkeit zu „sozialer Schicht“ bzw. zum sozialen „Milieu“, wonach die Häufigkeit und Intensität von Weiterbildungsteilnahme mit der Qualität der sozialen Lage zunimmt (vgl. Faulstich 2003, S. 46).

Neben dieser reproduktionstheoretischen Deutung, nach der Weiterbildungsteilnehmer/-innen je nach vorangegangener Bildungs- und Berufsbiografie durch äußere Strukturen und Entscheidungen in vorgezeichnete berufliche Verläufe und soziale Segmente eingeschleust werden, ist aus der Sicht interaktionistischer Sozialisations- theorie auch der Aspekt von subjektiven Weiterbildungsentscheidungen mitzuberechnen. Aus dieser Perspektive tragen biografisch erworbene Pfadabhängigkeiten, Skripte und implizite Persönlichkeitstheorien dazu bei, dass Personen bestimmte Berufs- und Weiterbildungskontexte von sich aus meiden, andere jedoch suchen und damit durch das eigene Handeln sich an gegebene soziale Verhältnisse anpassen (vgl. Kolbe/Sünker/Timmermann 1994, S. 19; Corsten 2001, S. 279). Subjektive Erfahrungen von Ausgrenzungen und Eingliederungen im Bildungs- und Beschäfti-

gungssystem führen zu Deutungen von biografischen Entwicklungen und damit zu einer Orientierung für Selbsteinschätzung und Selbstzuweisung.

Schluss

Die tradierte Forderung, Weiterbildung als gleichwertigen Sektor im Bildungssystem zu etablieren, ist in den letzten Jahren zunehmend ergänzt oder ersetzt worden durch das Ansinnen, Weiterbildung an andere Bildungsphasen anzubinden und als Lebenslanges Lernen in individuelle Bildungs- und Berufsverläufe zu integrieren. Die veränderte Perspektive von einer überwiegend auf Systembildung konzentrierten Gestaltung beruflicher Weiterbildung zugunsten einer stärkeren Integration in vorhandene Bildungs-, Arbeitsprozesse und Lebenswelten rückt die Frage der Konturierung eines beruflichen Weiterbildungssektors sukzessive in den Hintergrund.

Angesichts der sozialen Differenzierungen in der und durch die berufliche Weiterbildung einerseits und der Forderung von einer biographischen Integration von Lebenslangem Lernen andererseits ist die Intensivierung der Forschung über (dis-)kontinuierliche Lernverläufe notwendig. Wichtig wäre insbesondere die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Faktoren der Schulverweigerung und des Weiterbildungswiderstandes im biographischen Längsschnitt, ebenso wie die nach den Auswirkungen variierender Lerninhalte und -ziele, Lernkontexte und Lehrpersonen in der schulischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf subjektive Lernkontinuitäten.

Was der Weiterbildungsdiskussion und -theoriebildung noch fehlt, sind neue Blickwinkel im Sinne einer Gestaltung beruflicher Weiterbildung, die nicht nur bei der Feststellung der klassischen Strukturmerkmale stehen bleibt.

Literatur

- Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M. (2007):** Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.
- Baethge-Kinsky, V.; Holm, R.; Tullius, K. (2004):** Berufliche Weiterbildung am Scheideweg. Chancen und Risiken eines neuen Typs, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 28, S. 11–16.
- Beck, U.; Brater, M.; Daheim, H. (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.
- Beicht, U.; Krekel, E. M.; Walden, G. (2004):** Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 39–42.
- Bellmann, L.; Leber, U. (2003):** Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 14–18.

- Bolder, A.; Hendrich, W. (2000):** Fremde Bildungswelten. Opladen.
- Büchter, K. (2000):** Berufsschule und Weiterbildung, in: Faulstich, Peter (Hg.): Innovationen in der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 43–62.
- Büchter, K. (2002):** Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S. 336–355.
- Büchter, K. (2003):** Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919–1933. Habilitationsschrift. Universität Hamburg (unv.).
- Büchter, K.; Gramlinger, F. (2004):** The System of Continuing Education in Germany VET, in: Gramlinger, F.; Hayward, G.; Ertl, H. (Hg.): Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work. bwp@ Ausgabe 7 http://www.bwpat.de/7eu/buechter_gramlinger_de_bwpat7.shtml.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007):** Berufsbildungsbericht 2007. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008):** Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.
- Corsten, M. (2001):** Beruf, Inklusion und die Transformation der Arbeitsgesellschaft, in: Kurtz, T. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 265–286.
- Dehnhostel, P.; Pätzold, G. (2004):** Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit, in: dies. (Hg.): Innovationen und Tendenzen betrieblicher Berufsbildung. Stuttgart, S. 19–30.
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Faulstich, P. (2003):** Weiterbildung. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München/Wien.
- Faulstich, P.; Gnahn, D.; Sauter, E. (2004):** Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Friebel, H. (1993):** Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen, in: ders. (Hg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1–53.
- Galiläer, L. (2006):** Segmentierung von Anforderungsniveaus – Das Erkenntnispotenzial von Qualifikationsentwicklungsforschung, in: Büchter, K.; Gramlinger, F. (Hg.): Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 11. http://www.bwpat.de/ausgabe11/galilaer_bwpat11.shtml.
- Harney, K. (1997):** Sinn der Weiterbildung, in: Lenzen, D.; Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 94–114.
- Harney, K. (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.
- Kipp, M. (1995):** Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich, in: Kipp, M.; Miller-Kipp, G. (Hg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt, S. 227–249.

- Kolbe, F.-U.; Sünker, H.; Timmermann, D. (1994):** Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierung zur Theorieentwicklung, in: dies. (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M., S. 11–33.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lempert, W. (2007):** Theorien beruflicher Sozialisation, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, S. 12–40.
- Lipsmeier, A. (2004):** Von der institutionellen zur individualisierten beruflichen Weiterbildung?, in: Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (Hg.): Innovationen und Tendenzen betrieblicher Berufsbildung. Stuttgart, S. 162–173.
- Moraal, D. (2008):** Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Reinberg, A.; Hummel, M. (2007):** Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht. Ausgabe Nr. 18/26.9.2007. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
- Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (2008):** Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung. München.
- Sauter, E. (1989):** Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 3–8.
- Schiener, J. (2006):** Soziale Ungleichheit zum Zugang zur beruflichen Weiterbildung. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden.
- Schmitz, E. (1978):** Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart.
- Schröder, H.; Schiel, S.; Aust, F. (2004):** Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) (2007):** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Wittpoth, J. (2003):** Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.

1978–2008

30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick

MONIKA WAGENER-DRECOLL

1978 – Die Anfänge

November 1978: Der lokale Sender der Hansestadt Bremen, „Radio Bremen Hansawelle“, sendet einen kleinen Hinweis darauf, dass die Bremer Volkshochschule im Herbstsemester 1978 ein neues Kursangebot plant: Es soll ein Kurs eingerichtet werden für deutsche Erwachsene, die nicht lesen und schreiben können. Denn die damalige Sachgebietsleiterin für „Schulabschlüsse“ konnte Anrufer/-innen, die sich bei ihr im Büro mit der Bitte meldeten, einen Schreibkurs ganz von Anfang an besuchen zu wollen, nur auf Kurse in der Justizvollzugsanstalt und ein Angebot an der VHS Bremerhaven verweisen. Also entschloss sie sich kurzerhand, mit zwei neuen Honorarkräften, Frank Drecol und Ulrich Müller, und mit Unterstützung des lokalen Radiosenders einen Versuchsballon zu starten.

Alle drei waren von der Resonanz, die diese einmalige Werbung zeigte, überrascht: Es meldeten sich ca. 20 Deutsche und ebenso viele Sinti und Roma.

Nach einem ersten Treffen war schnell klar, dass sich mit dieser Zielgruppe nicht in dem damals üblichen Kursbetrieb arbeiten ließ, wollte man nicht gleich wieder Misserfolge beim Lernen und Kursabbrüche riskieren.

Es wurden ABM-Stellen für die beiden Honorarkräfte, eine weitere Mitarbeiterin und mich, eingeworben. Wir wurden beauftragt, ein *Konzept für die Alphabetisierung* zu entwickeln, das später als *Bremer Modell* auf Bundesebene diskutiert und oft übernommen wurde, als andere Volkshochschulen sich der neuen Zielgruppe der Analphabeten im Laufe der 80er-Jahre annahmen. Das Konzept umfasste sowohl orga-

nisatorische als auch methodisch-didaktische Vorgaben, von denen ich hier einige kurz nennen möchte.

Verortung innerhalb der Volkshochschule

Da der Impuls zu den Lese- und Schreibkursen von dem 1978 schon bestehenden Sachgebiet „Vorbereitung auf Schulabschlüsse“ ausging, blieben alle weiteren Kurse „Lesen und Schreiben von Anfang an“ in dieser Verantwortung. Der Fachbereich wurde entsprechend umbenannt in „Grundbildung und Schulabschlüsse“.

Diese Entscheidung erwies sich im Nachhinein als richtig, bot doch das Alphabetisierungsprogramm die unterste grundlegende Bildungsstufe, von der aus nach dem Erwerb von Schreib- und Lesefertigkeiten den Teilnehmenden weiterführende Kurse offenstanden. Die Durchlässigkeit in Richtung Hauptschulabschlusskurse war so ebenfalls ohne große organisatorische Hemmnisse gewährleistet. Da auch schon in den Hauptschulabschlusskursen mit Sozialpädagog/-innen gearbeitet wurde, war die Forderung nach einer zusätzlichen bezahlten Stunde für sozialpädagogische Begleitung in den Alpha-Kursen schnell durchzusetzen.

Aus heutiger Sicht ist es erstaunlich, *wie früh an der Bremer Volkshochschule bereits ein Fachbereich Grundbildung etabliert war* – viele Jahre, bevor die meisten anderen Volkshochschulen ihre ersten Alphabetisierungskurse einrichteten.

Gruppenstärke und Doppeldozentur

Damals waren Kursgruppen mit 20 Teilnehmenden keine Seltenheit. Für die Alpha-Gruppen wurde die Höchstteilnehmerzahl auf 12 festgelegt.

Doppeldozentur und Team-Teaching waren selbstverständlich, um mithilfe von Binnendifferenzierung jeden Lernenden möglichst individuell betreuen zu können.

Gebührenfreiheit

Alle Kurse waren für die Teilnehmenden gebührenfrei, um nicht zusätzliche Hemmschwellen für den Kursbesuch aufzubauen. Außerdem waren die politischen Akteure an der VHS davon überzeugt, dass diejenigen, die durch die Maschen des Bildungssystems gefallen waren, nicht noch durch finanzielle Einbußen bei ihrem zweiten Lernversuch bestraft werden sollten.

Umfang der Unterrichtsstunden und Kursdauer

Die Kursangebote sollten nicht nur die damals üblichen 15 Wochen umfassen, sondern übers ganze Jahr gehen, mit Ausnahme der Schulferien. Als wöchentliche Mindeststundenzahl wurden sechs Unterrichtsstunden (zwei Mal wöchentlich je drei Unterrichtsstunden) festgelegt. Alle Teilnehmenden in den Alphakursen sollten solange lernen können, wie sie es selbst wollten. Ein Wiedereinstieg nach Kursabbruch, also ein neuer Lernversuch, sollte ohne große Hemmnisse jederzeit möglich sein.

Erste Kontaktaufnahme und Beratungsgespräch

Um den Einstieg in die Kurse möglichst niedrigschwellig zu gestalten, wurden Interessenten von Anfang an nicht über die allgemeine Anmeldung, sondern über den Fachbereich Grundbildung betreut. Da Kontakt von Betroffenen bzw. Vertrauenspersonen in der Regel telefonisch aufgenommen wurde, wurden alle Interessenten zu einem ersten Beratungsgespräch eingeladen, das Voraussetzung für die Zuweisung in einen bestimmten Kurs war.

Das *Erstgespräch* wird als lockeres Gespräch geführt, das möglichst wenig Angst machen soll. Die Beraterin benutzt hierzu einen *Beratungsleitfaden*. Erste kleine Lese- und Schreibübungen werden ohne Druck durchgeführt, und es wird den zu beratenden Personen möglichst genau erklärt, was sie im Unterricht an der VHS erwartet. Insgesamt soll die Atmosphäre positiv und *ermutigend* sein. Begleitpersonen können zur eigenen Unterstützung mitgebracht werden, und Anonymität wird zugesichert. Das Erstgespräch ermöglicht zunächst mit Blick auf die schriftsprachlichen Ausgangskenntnisse nur eine *grobe Zuordnung* in Anfänger/-innen, Fortgeschrittene und Rechtschreibschwache. Eine genaue diagnostische Erfassung der Lese- und Schreibleistungen erfolgt dann später im Unterricht.

Alle Beratungsgespräche werden von derselben Person durchgeführt, um sicherzustellen, dass einheitliche Einstufungskriterien verwandt werden. Diese Beraterin, in der Regel eine Psychologin oder in Gesprächsführung und Beratung geschulte Kollegin, steht in engem Kontakt zu allen Kursleitenden. Sie hospitiert in allen Gruppen regelmäßig, um die Zuordnungen optimal gestalten zu können.

Didaktische und methodische Grundsätze, Unterrichtsmaterialien

Es war allen Beteiligten klar, dass Unterrichtsmaterialien, wie sie etwa in der Grundschule zum Erwerb der Schriftsprache verwandt wurden, für diese Zielgruppe nicht geeignet waren: Wir hatten es mit Erwachsenen und Jugendlichen zu tun, und Sprache und Inhalte der Fibeln waren keineswegs erwachsenengerecht. Außerdem waren unsere Lernenden schon einmal mit diesen Materialien und Konzepten in der Schule gescheitert.

So reisten wir 1979 kurzerhand in unserem Urlaub nach Brighton, Birmingham und London, wo die „Right-to-Read“-Initiative schon seit einigen Jahren erfolgreich Erwachsene alphabetisierte. Auch der Blick in die Niederlande und in den Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB) in Berlin erwies sich als hilfreich. Während wir aus England und den Niederlanden die Idee mitbrachten, unsere Teilnehmenden zum Erzählen und Aufschreiben zu ermutigen, um so zu erwachsenengerechtem Lesestoff zu kommen (*Spracherfahrungsansatz und Stellvertretendes Schreiben*), übernahmen wir vom AOB für die fortgeschritteneren Lerner die *Morphem-Methode*. Der Tatsache, dass es sich hierbei um eine neue Methode handelte, die an der FU Berlin entwickelt worden war und die somit keiner unserer Teilnehmenden während seiner Schulzeit kennengelernt haben konnte, verdanken wir sicher einen beachtlichen Teil

der Lernerfolge, die einige unserer Teilnehmer/-innen in den ersten Jahren aufweisen konnten (Viele machten ihren Führerschein, einige wechselten in den Hauptschulabschlusskurs, wieder andere hatten den Mut, eine Zusatzausbildung zum Bademeister oder Übungsleiter zu absolvieren).

Hinzu kamen aber anfangs auch die ungewöhnlich *guten Arbeitsbedingungen* für uns Pädagogen: So hatten wir die Zeit, auf zwei Vollzeit-ABM-Stellen zwei Kurse mit je sechs Unterrichtsstunden gemeinsam vorzubereiten und zu unterrichten. Wir hatten die Möglichkeit, für jeden Einzelnen spezielle Arbeitsblätter zu entwickeln und Texte zu entwerfen oder zu suchen, die dem jeweiligen Lernstand möglichst hundertprozentig entsprachen.

Ebenfalls nicht unterschätzt werden sollte der Faktor, dass wir uns *als Pioniere* fühlten, die innerhalb ihrer ersten Berufsjahre sehr viel Gestaltungsspielraum hatten und sich mit ihrer Arbeit voll identifizierten. So war es nicht selten, dass Teilnehmende auch bei uns zu Hause waren, dass sie uns mitten in der Nacht bei privaten Problemen anriefen und wir nach dem Unterricht oft noch „auf ein Bier“ mit ihnen in die Kneipe gingen.

Ich denke, dass dieses *Engagement* die noch fehlenden Unterrichtsmaterialien voll ausgeglichen hat und dass nicht wenige Teilnehmende Lernerfolge aufwiesen, weil sie uns Kursleiter/-innen „gefallen“ wollten und ihre Übungen zu Hause sehr gewissenhaft machten.

Unterrichtsräume

Der Unterricht sollte nicht in den Klassenräumen allgemeinbildender Schulen – wie damals üblich – abgehalten werden. Denn die erwachsenen Lerner/-innen sollten möglichst nicht an ihre Schulzeit erinnert werden, da diese von den meisten als eine Zeit ständiger Überforderung mit anhaltenden Ängsten vor dem Versagen erlebt worden war.

Deshalb richteten wir im Keller des VHS-Verwaltungsgebäudes zwei Räume ein, in denen eine informelle und freundliche Lernatmosphäre geschaffen wurde (Kaffee kochen, eigene Materialien lagern können, Pinn-Wände mit Fotos, Texten, Landkarten, Fahrplänen, Nachrichten von Gruppe zu Gruppe etc., Aufbau einer kleinen Leihbücherei, Freinet-Druckerei ...).

Mitarbeiter/-innen-Fortbildung

Sowohl die von Anfang an beschäftigten ABM-Kräfte als auch die später zusätzlich eingeworbenen Honorarkräfte für weitere Kurse hatten keine spezielle Ausbildung in Sachen Alphabetisierung. Es handelte sich um Diplom-Pädagog/-innen, Sek.-II-Lehrer/-innen mit dem Fach Deutsch, Student/-innen der Weiterbildung und Psycholog/-innen. Umso wichtiger war die *eigenverantwortliche Fort- und Weiterbildung*.

Da meine ABM-Stelle 1980 in eine hauptamtliche „Weiterbildungslehrerstelle“ umgewandelt wurde, konnte ich systematisch einen „Kursleiter-Arbeitskreis“ aufbauen, der anfänglich jede Woche einberufen wurde und an dem alle in den Alpha-Kursen tätigen Kursleiter/-innen teilnahmen. Dieser Kreis bot die Möglichkeit der internen und gegenseitigen Fortbildung, die erst später ergänzt wurde durch Fortbildungen der Landesverbände der Volkshochschulen und der in den 80er-Jahren gegründeten „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber“ (eine Organisation, die von den Bremern und einigen anderen in der Alphabetisierung tätigen Kolleg/-innen, wie Marion Döbert aus Bielefeld, gegründet wurde und später im Bundesverband Alphabetisierung aufging).

In dieser „Kursleiter-AG“, die bis heute existiert, wurden und werden alle im Unterricht auftauchenden inhaltlichen, organisatorischen und methodisch-didaktischen Fragen diskutiert, Unterrichtseinheiten gemeinsam entwickelt, öffentliche Aktionen vorbereitet, Zusatzangebote wie Sommerfeste und Bildungsurlaube geplant, gegenseitige Hospitationen besprochen und einmal im Semester eine externe Fachkraft eingeladen für neuen Input.

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Es war selbstverständlich, dass die herkömmlichen Werbestrategien der Volkshochschule nicht ausreichen würden, um Interessenten für das neue VHS-Angebot zu gewinnen. Vielmehr mussten Hörfunk und Fernsehen für das Thema gewonnen werden, wollte man die Betroffenen direkt erreichen. Zusätzlich haben wir Multiplikator/-innen und Vertraute der Betroffenen angesprochen; Kontakte zum Arbeitsamt und Sozialamt wurden aufgebaut, Info-Zettel gedruckt und verteilt usw.

Erste bundesweite Tagung zum Thema Analphabetismus in Bremen

Mit ein wenig Glück, viel Engagement der Berufsanfänger und mit Unterstützung der VHS-Leitung gelang es den ABM-Kollegen 1980, in Kooperation mit der Bremer Universität und dem Deutschen UNESCO-Institut, eine bundesweite Fachtagung mit dem Titel „Für ein Recht auf Lesen“ in Bremen zu organisieren.

Die Tagung, die vom damaligen Bildungssenator, Horst-Werner Franke, eröffnet wurde, stieß auf große Resonanz, sowohl bei Bremer Pädagog/-innen als auch bundesweit bei VHS-Kolleg/-innen. Sie war sehr gut besucht und wurde von den Medien stark beachtet. Nicht nur die Tagesschau, Panorama und der örtliche Bremer Sender berichteten, es folgten zahlreiche Artikel in der Bremer Tagespresse sowie in Zeitschriften wie *Stern*, *Spiegel*, *Brigitte* usw. und in pädagogischen Fachzeitschriften wie *päd extra* und *betrifft: erziehung*.

1980 bis 1990 – Von der Alphabetisierung zur Grundbildung

Nach weiteren zahlreichen Interviews und Reportagen mit Betroffenen in Radio und Fernsehen setzte sich ganz allmählich auch öffentlich die Überzeugung durch, dass

Analphabetismus bei Deutschen nicht als Kuriosität anzusehen war, die sich auf eine winzige Minderheit von Menschen mit ausgefallenen Lebensgeschichten beschränkte, und dass es sich auch nicht um ein Problem handelte, das ausschließlich Behinderte betraf.

Heute geht der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. davon aus, dass vier Millionen Menschen in Deutschland nicht ausreichend lesen und schreiben können (das entspricht ca. 6 % der über 15-Jährigen) und somit funktionale Analphabet/-innen sind (Döbert/Hubertus 2000, S. 39).

Die Kurse „Lesen und Schreiben von Anfang an“ wurden aufgrund der stetigen Nachfrage weiter ausgebaut; das Angebot konnte differenziert werden, und auch im übrigen Bundesgebiet kamen im Laufe der 80er-Jahre immer mehr Volkshochschulen zu dem Schluss, hier ein Kursangebot vorhalten zu müssen.

Im Rückblick ist festzuhalten, dass die 80er-Jahre die Zeit der Entwicklung und kreativen Ausgestaltung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung waren.

Es wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekte bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, dem heutigen DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), etabliert. Zahlreiche Praktiker/-innen, u. a. auch aus Bremen, wurden beteiligt. Es wurden ferner Projekte beim Adolf-Grimme-Institut bewilligt und erste Fernseh-Werbespots über die Regionalsender ausgestrahlt, um die Zielgruppe direkt anzusprechen. Götz George und Dagmar Berghoff waren nur zwei von mehreren Prominenten, die sich als Fürsprecher für Analphabet/-innen in den dritten Programmen des Fernsehens zeigten und Betroffene aufforderten, sich über das *regionale Alpha-Beratungstelefon* bei ihren Volkshochschulen zu Kursen anzumelden. An der Bremer Volkshochschule wurde eine ABM-Kraft nur zur Betreuung des norddeutschen Beratungstelefons eingestellt, das als Pilot-Projekt für das heute noch existierende Alpha-Telefon des Bundesverbandes Alphabetisierung angesehen werden kann.

Vor Ort an der Bremer Volkshochschule wurden – auch dank einer guten Ausstattung mit ABM-Kräften – immer mehr neue *kleine Projekte* entwickelt. Teilnehmer/-innengruppen und Kursleitende aus dem norddeutschen Raum besuchten sich gegenseitig; der Austausch mit der Universität, insbesondere mit Prof. Dr. Hans Brügelmann und Dr. Heinz Giese, wurde gefestigt. Diskutiert wurde über Lernberatung und Lernblockaden, „Postalphabetisierung“ und Sicherung von Lernerfolgen, Lernkontrollen, Zusatzangebote, sozialpädagogische Begleitung, Öffentlichkeitsarbeit mit Betroffenen, Einbeziehung von Familienmitgliedern in den Lernprozess und vieles mehr. Über die „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber“, deren Sitz ursprünglich in Bremen war, wurde methodischer Austausch ermöglicht; gute Praxisbeispiele wurden verbreitet und veröffentlicht und neue Lernmaterialien gedruckt. Die „Alpha-Szene“ lebte vom Engagement zahlreicher Berufsanfänger und

VHS-Neulingen, die vieles bewegen und anders machen wollten und sich gegenseitig beflügelten.

Auch wenn zeitweilig ein Methoden-Streit zwischen Anhänger/-innen der Morphem-Methode, Befürworter/-innen des Spracherfahrungsansatzes und Verfechter/-innen des Fähigkeiten-Ansatzes für angespannte Stimmung unter den Alpha-Kolleg/-innen im Bundesgebiet sorgte, kann man heute sagen, dass *Engagement, Vernetzung und Austausch* unter den Kursleitenden für die damalige Zeit herausragend waren.

In der Bremer Volkshochschule sind in dieser Zeit die Kursangebote *quantitativ stetig gewachsen*, und es wurden zahlreiche *neue Kursformen und Kursinhalte* entwickelt. Denn im praktischen Unterricht wurde deutlich, dass die Alpha-Lerner/-innen Interesse am Weiterlernen auch in anderen Bereichen zeigten. Um nur einige Angebote zu nennen:

- „Intensivkurs Lesen und Schreiben für Arbeitslose“ mit 20 Unterrichtsstunden am Vormittag (ABM-Kräfte)
- „Orientierungskurs Lesen und Schreiben“, vorgeschaltet vor die normalen Kurse „Lesen und Schreiben von Anfang an“ (ABM)
- „Vorkurs zum Hauptschulabschlusskurs“ (ABM)
- Lernberatung als fester Bestandteil des Unterrichts; – Führerscheingruppen;
- Rechnen von Anfang an
- Englisch von Anfang an
- Grammatikgruppe
- Koch- und Backkurse
- Kultur-Club und Lese-Club
- Vorlese-Abende und Dichter-Lesungen mit ehemaligen Analphabeten
- Sommerfeste und Tage der offenen Tür
- Ferienprogramme
- Näh-Kurse
- Gemeinsame Kino-, Theater-, Musikbesuche, vor- und nachbereitet
- Zeitungsgruppe „Nach 18 Uhr!“
- Bildungsurlaubswochen außerhalb Bremens
- Aktionen zum Weltalphabetisierungstag am 8. September
- Entspannungs- und Gesundheitsangebote
- Lernen-lernen-Seminare
- Bücherflohmarkt zugunsten der Alphabetisierung
- Besuch bei Lerngruppen anderer Volkshochschulen (Oldenburg, Hamburg, Osnabrück, Hannover) und Gegenbesuch dieser Gruppen in Bremen
- Schreibgruppe zur Erstellung von einfach lesbarer Lektüre (in Bremen entstanden Hefte wie „Der alte Baum“, „Der Hafen von Bremen“, „Der Wald brennt“, „Das Sex-Buch“, „Eine Ente namens Howard“, das Kochbuch „1000 mal gerührt“, ...)
- Erstellung der Themenmappen zu den Bereichen: „Gesundheit“, „Lernen lernen“, „Eltern und Kinder“ und „Deutschland“ (Kooperation mit der Schreibwerkstatt, später Übernahme der Materialien vom Klett-Verlag)

- Erstellung einer Foto-Ausstellung zur Alphabetisierung an der Bremer Volkshochschule
- Arbeit mit dem Commodore 64, später PC
- Aufbau einer „Teilnehmer-Bücherei“
- Wochenenden mit Partner/-innen und Kindern der Lernenden
- Unterstützung des Lernprozesses zu Hause mit Hilfe einer Psychologin (ABM)

1990 bis 2000 – Kampf gegen Kürzungen und Stagnation

Während die 80er-Jahre stark geprägt waren durch Aufbruchstimmung, bundesweiten Ausbau der Angebote, überregionale Forschungsprojekte des BMBW zu konzeptionellen Grundlagen und Entstehungsbedingungen von Analphabetismus, Kursleiterqualifizierung, Lernberatung, Elementarbildung, Öffentlichkeitsarbeit etc., ist die Zeit zwischen 1990 und 2000 *eher eine Phase der Stagnation*.

Die Bremer Volkshochschule verlor die Möglichkeit, Kurse zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses anzubieten, an die Erwachsenenschule. Deshalb wurde der Fachbereich „Grundbildung und nachträgliche Schulabschlüsse“ umbenannt in „Grundbildung“. Bundesweit ist zu beobachten, dass *ABM-Stellen abgebaut* werden und Alpha-Projekte nicht mehr finanziert werden können, zumal die Mittel, die die Volkshochschulen für die Arbeit mit Lernungewohnten und Bildungsbenachteiligten einsetzen konnten, ständig gekürzt wurden.

Der Bremer Volkshochschule gelang es aber, durch Steigerung der Teilnehmergebühren in anderen Fachbereichen – wie Gesundheit, EDV und Kultur – ausreichend Mittel einzuwerben, um die Nachfrage nach Kursen im Grundbildungsbereich stets erfüllen zu können. Alle Bremer Volkshochschulleiter und -leiterinnen sahen in der *Förderung des Grundbildungsangebotes ein wichtiges Aufgabenfeld*.

Stetige Überzeugungsarbeit im Kollegium und der Hinweis auf den im Bremischen Weiterbildungsgesetz verankerten Bildungsauftrag der Bremer Volkshochschule führten dazu, dass im Grundbildungsbereich nur moderat gekürzt wurde. Es konnten weiterhin gute Unterrichtsmaterialien angeschafft und die beiden Unterrichtsräume mit je zwei PCs ausgestattet werden, zuerst durch Sponsoring, später mit ausrangierten Geräten aus den VHS-EDV-Laboren.

Dies führte dazu, dass der Grundbildungsbereich von Anfang an die *Neuen Medien* in den Unterricht einbeziehen konnte und mit der Verknüpfung von EDV im Alpha-Unterricht schon sehr früh Erfahrungen gesammelt hat. Bevor der Einsatz von Computern im Unterricht an anderen Volkshochschulen selbstverständlich wurde, arbeiteten alle Gruppen an der Bremer VHS schon lange mit *Alpha-City*, einem Computer-Programm zum Lesen- und Schreibenlernen für Erwachsene, das Informatik-Studenten der Bremer Universität in Kooperation mit Bremer Kursleitenden entwickelten. Auch

in die *Fortbildung der Kursleitenden* wurde weiterhin investiert: Alle Unterrichtenden bekamen die dreitägige Einführungsveranstaltung für neue Alpha-Kursleitende bezahlt, die der Bundesverband Alphabetisierung anbot. Sie war und ist eine der *Pflicht-Fortbildungen*, die Kursleiterinnen in Bremen besucht haben müssen, wenn sie in diesem Bereich unterrichten wollen. Die Volkshochschule übernahm auch weiterhin Fahrtkosten für Alphabetisierungstagungen und aufbauende Fortbildungen, die der Landesverband Niedersachsen oder der Bundesverband Alphabetisierung angeboten hatten.

Dies war ein Baustein in Richtung *Qualitätssicherung* im Grundbildungsbereich. Ein *Kernangebot* von 10–15 Lese- und Schreibkursen pro Semester plus einem Zusatzprogramm mit Rechnen-Kursen, EDV-Angeboten, Schreibwochenenden, Kultur-Club u.ä. blieb trotz aller Probleme erhalten.

Dies war in Bremen umso wichtiger, als sich andere Anbieter von Alphabetisierungskursen für Deutsche – wie die Bildungswerke der Kirchen – aus finanziellen Gründen aus der Arbeit mit dieser Zielgruppe zurückzogen. Lediglich beim DRK gab es noch ein Angebot, das Berufschüler/-innen unterstützte.

2000–2008 – Neue Impulse – Was ist geblieben? Und was hat sich verändert?

Im Rückblick auf die Anfänge der 80er-Jahre ist festzustellen, dass viele organisatorische und methodisch-didaktische Grundsätze trotz schwieriger finanzieller Bedingungen bis heute durchgehalten werden.

Nach wie vor gibt es den Fachbereich „Grundbildung“ an der Bremer Volkshochschule. Es wird in *kleinen Gruppen*, in *Doppeldozenten* und mit *sozialpädagogischer Begleitung* gearbeitet. Die Unterrichtsräume erinnern nicht an Schulräume; im neuen VHS-Gebäude, dem Bamberger-Haus, stehen den Alpha-Gruppen zwei große *Unterrichtsräume* mit individuellen Gruppen-Materialschränken und jeweils sechs fest installierten Computern, einem Beamer, DVD-Player, Metaplan-Wänden und Tafeln zur Verfügung. Der Zugang in die Kurse wird durch die *Erstberatung* erleichtert. Der Unterricht ist *stundenintensiver* als normaler Sprachunterricht; er ist *gebührenfrei* für die Lernenden, *erwachsenengerecht* und *alltagsorientiert*, und es wird seitens der VHS dafür gesorgt, dass alle Kursleitenden sich *fortbilden können*.

In der *Öffentlichkeitsarbeit* geht die VHS mit interessanten Aktionen zum Weltalphabetisierungstag, vielen Radiobeiträgen, Aktionen im Weser-Stadion vor Fußballspielen, Gestaltung von Schaufenstern der Stadtbibliothek etc. *creative Wege*. Auch Fachtagungen gibt es weiterhin: 2003 entsteht auf der Fachtagung „Mit Blick nach vorn“ anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Alpha-Kurse an der Bremer Volkshochschule

die Idee, jedes Jahr in einer anderen norddeutschen Volkshochschule den sog. „Nord-deutschen Alpha-Fachtag“ zu organisieren und zu fachlichem Austausch beizutragen (2008 zum Beispiel in der VHS Braunschweig).

Und doch hat sich – gerade in den letzten acht Jahren – einiges geändert:

Andere Teilnehmende und neue Zugänge zur Grundbildung

Auch wenn es zurzeit noch keine systematische Auswertung der Teilnehmerdaten seit 1978 gibt, so fällt doch auf, dass sich die Teilnehmerschaft im Vergleich zu den 80er-Jahren geändert hat. Früher gab es im Wesentlichen folgende Gruppen:

- ältere Erwachsene, die das Lesen und Schreiben in den Kriegs- und Nachkriegsjahren nicht richtig gelernt hatten, weil sie nur unregelmäßig zur Schule gegangen waren
- angelernte Arbeiter und sogenannte Hilfsarbeiter (Malergehilfe, Maurergehilfe)
- einige Arbeitslose und Sozialhilfeempfängerinnen
- viele Frauen, die als Putzfrauen tätig waren
- Mütter, die ihren Kindern in der Schule helfen wollten.

Gemeinsam war ihnen, dass sie freiwillig kamen und eine starke eigene Lernmotivation aufwiesen. Auch wenn viele über Kontaktpersonen oder auch Ämter von den Lernmöglichkeiten an der VHS erfuhren, war der Besuch des Unterrichts frei gewählt und mit der Hoffnung auf eine Verbesserung ihrer Lebenssituation verbunden.

Seit Beginn der 90er-Jahre und dann später noch einmal verstärkt durch Hartz IV finden wir immer mehr Arbeitslose und Hartz-IV-Empfänger/-innen in den Lese- und Schreibgruppen. Sie kommen in der Regel nicht freiwillig, sondern werden geschickt, oftmals unter Androhung von Kürzungen ihrer Leistungsbezüge, wenn sie den Unterricht an der VHS nicht besuchen. D.h.: Nicht nur die Teilnehmerschaft, sondern auch die Zugänge zur Grundbildung haben sich verändert.

Die Bremer Volkshochschule reagierte 2006 auf die veränderte Situation mit einem neuen Angebot für diese Zielgruppe:

Nach einem ersten Gespräch zwischen dem Verantwortlichen der Arbeitsverwaltung, der VHS-Leiterin und mir wurde ein Intensivkurs „Lesen, Schreiben und Rechnen für Arbeitslose“ entwickelt. Es hatte sich nämlich gezeigt, dass die „unfreiwilligen“ Teilnehmer/-innen nicht in die alte Kursstruktur der Abendkurse mit zweimal drei Unterrichtsstunden passten. Sie fehlten oft unentschuldigt, interessierten sich für andere Themen und störten vereinzelt sogar massiv das Unterrichtsgeschehen. Da zudem nicht ausreichend gebührenfreie Lernplätze vorhanden waren, kam es vor, dass motivierte Interessenten über längere Zeit warten mussten.

Die Inhalte des neuen Kurses richteten sich stark nach den Schriftsprachanforderungen im Alltag von Erwerbslosen und Arbeitssuchenden. Der Umgang mit dem

Computer wurde ebenso in den Unterricht einbezogen wie Unterrichtseinheiten zum Lernen lernen, zur Alltagsorganisation, zum Zeitmanagement, zu Vorstellungsgespräch, Bewerbungsunterlagen etc. Der neue Kurs wurde als Jahreskurs mit 15 Unterrichtswochenstunden konzipiert, der in drei Modulen zu belegen war. Nach jedem Modul gab es ein Zertifikat als Nachweis für die behandelten Inhalte, Teilnahmezeiten und Lernfortschritte.

Voraussetzung für die Einrichtung dieses stundenintensiven Angebots war, dass es für die VHS keine zusätzlichen Kosten verursachte. So wurde der Intensivkurs in Absprache mit der Arbeitsverwaltung weitgehend kostendeckend kalkuliert. Da die Kursgebühren von der Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales (BAGIS) übernommen wurden, entschieden nach erfolgreicher Teilnahme auch die dort zuständigen Berater/-innen über den Fortgang für den jeweiligen Teilnehmenden. Dies hatte den Vorteil, dass die Fehltage reduziert wurden und die Kursteilnahme ernster genommen wurde. Der erste Durchgang 2006 wurde mit 16 Teilnehmer/-innen erfolgreich abgeschlossen; im Herbst 2007 konnte ein neuer Lehrgang angeboten werden. Andere Volkshochschulen – wie die VHS Braunschweig – haben das Modell in leicht modifizierter Form für sich übernommen.

Seit einigen Jahren hat sich ferner die Zahl der Migrant/-innen, die der Alphabetisierung bedürfen, deutlich erhöht. In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass auf der Basis neuer gesetzlicher Regelungen immer mehr interessierte Migrant/-innen einen Alphabetisierungskurs besuchen möchten. Von früher vier bis sechs Alpha-Kursen erhöhte sich das Angebot im DAF-Bereich auf jetzt 24 Kurse.

An der Bremer Volkshochschule ist die Alphabetisierung von Migrant/-innen immer im Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“ angesiedelt gewesen. Die einzige Ausnahme bilden diejenigen Migrant/-innen, die bereits sehr gut Deutsch sprechen und verstehen, aber trotzdem nicht lesen und schreiben gelernt haben. Für diese wird im Fachbereich Grundbildung ein gesonderter Kurs angeboten. Analphabet/-innen, die in ihrem Heimatland nie zur Schule gegangen sind und die gleichzeitig die deutsche Sprache erlernen müssen, brauchen dagegen methodisch andere Konzepte als deutsche Teilnehmer/-innen, die trotz Schulbesuchs nicht über ausreichende Schriftsprachkompetenz verfügen.

Eine frühzeitige Beratung und Zuordnung in den einen oder anderen Fachbereich ist sehr wichtig. Die Alphabetisierungs-Erstberatung findet nach wie vor, auch für die Migrant/-innen, zum Teil im Grundbildungsbereich statt. Das Erstgespräch hat sich im Laufe der Jahre nicht sehr verändert (siehe im Text weiter oben). Für die genaue diagnostische Erfassung der Lese- und Schreibleistungen später im Unterricht wird allerdings in jüngster Zeit zusätzlich der „Orientierungsrahmen Alphabetisierung“ mit ausdifferenzierten Übungsaufgaben eingesetzt, an dem auch Mitarbeiterinnen der Bremer Volkshochschule mitgearbeitet haben

(s. <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html>).

Fertige Unterrichtsmaterialien und -konzepte

1978 gab es weder didaktische Konzepte noch Materialien für Erwachsene, die das Lesen und Schreiben nachträglich lernen wollten. Heute ist die Situation völlig anders: Es gibt eine *ganze Reihe guter Materialien für den Erstlese- und Schreibunterricht mit Erwachsenen*.

Allein über den Bundesverband Alphabetisierung können Kursleitende viele auf erwachsene Leseanfänger/-innen abgestimmte kleine *Lesehefte* bestellen; es gibt ferner zahlreiche *Praxisbeispiele* im Alpha-Forum, einer Fachzeitschrift für Alphabetisierer. Die Ergebnisse der verschiedenen vom BMBW geförderten Projekte auf Bundesebene können nachgelesen werden. Es existiert ein breites *methodisches Repertoire* des schulischen Anfangsunterrichts, das leicht abgewandelt bei Erwachsenen einsetzbar ist; beim Bundesverband Alphabetisierung und den verschiedenen Landesverbänden der Volkshochschulen haben sich gute *Einführungen* für neue Kursleitende etabliert. Es gibt – last but not least – die neuen *Hefte des Fan-Projektes*, die sich durch Nähe zu den Teilnehmer/-innen auszeichnen und Themen wie Politik in Deutschland, Arbeit und Beruf, miteinander leben sowie Fußball aufgreifen.

In den beiden Unterrichtsräumen der Bremer VHS, die von den Alpha-Gruppen genutzt werden, steht je eine *lange Schrankwand mit Materialien und Büchern*, die allen zugänglich sind. Die Räume bekommen immer mehr den Charakter von *Lernwerkstätten* mit Buchstaben-Kästen, Druck- und Stempel-Werkzeugen, Lernkarteien, Silbenschiebern, Landkarten usw. Die Materialien fordern zum Lernen und Arbeiten auf, unterstützen das freie Arbeiten, Binnendifferenzierung, Lernen an Stationen, Partnerarbeit und Projektarbeit.

Mittlerweile haben wir so viele Materialien gesammelt, dass es fast eine Überforderung für neue Kursleitende ist, sich einen Überblick zu verschaffen. Da ist es hilfreich, dass in der regelmäßig stattfindenden *Kursleiter-AG* immer wieder reihum gelungene Materialien und Unterrichtseinheiten vorgestellt werden.

Das Bremer Alpha-Team bringt sich bei der Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien nach wie vor gern ein und hat z. B. 2007 an der Erstellung von Arbeitshilfen zu den Materialien des FAN-Projektes aktiv mitgearbeitet.

Der Einsatz neuer Medien im Alpha-Unterricht

Wie oben bereits kurz beschrieben, hielten die Neuen Medien bereits in den 90er-Jahren Einzug in die Alphabetisierungskurse in Bremen. Die Unterrichtsräume bekamen zwei ständige PCs, auf die diverse Lernprogramme installiert wurden: Alpha-City, Uniwort sowie einige Programme aus dem Grundschulbereich und Zarb, mit dem die Lehrenden interessante Arbeitsblätter erstellen konnten. In der Haupt-

sache wurden die beiden Computer allerdings als *Schreibmaschinenersatz* genutzt, um Texte der Lerner/-innen schnell in eine schöne Form bringen zu können. Die PCs waren als Hilfsmittel zur Differenzierung im Alpha-Unterricht bald nicht mehr wegzudenken. Insbesondere jüngere Teilnehmende arbeiteten gern am PC, und die Kursleiterinnen berichteten nicht selten von Motivationsschüben durch die Arbeit am PC gerade bei dieser Altersgruppe.

2002 wird ein älteres *EDV-Labor* im EDV-Bildungszentrum der VHS als fester Unterrichtsraum zusätzlich zu den Alpha-Räumen etabliert. Ein neues Raumnutzungsschema wird erarbeitet, nach dem jeder Alpha-Lerngruppe einmal im Semester eine *Lernphase von sechs bis acht Wochen im Computerraum* zugestanden wird. Auf jedem der 14 Rechner ist die Alphabetisierungs-Software installiert, alle Rechner haben Internet-Zugang. Diese speziellen EDV-Bedingungen sind ausschlaggebend dafür, dass das vom BMBF geförderte Projekt *Apoll-online 2004* die Plattform „*ich-will-schreiben-lernen.de*“ mit Testlerner/-innen der Bremer Volkshochschule an der Bremer Universität erproben konnte.

Da alle Computerprogramme nur so gut sind wie ihre Anwender, wurde die *EDV-Schulung der Kursleitenden* zu einem wichtigen Schwerpunkt der Arbeit im Fachbereich Grundbildung. Schon im Herbst 2004 sind 80 % der *Alpha-Kursleitenden* in der Bedienung der Plattform durch die Projektmitarbeiter von *apoll-online* *geschult*. Während noch in den 90ern das Problem bestand, dass viele Kursleiterinnen eine gewisse Scheu vor dem Einsatz von Computern zeigten, ist die Situation heute so, dass alle den Computer als „3. Lehrer“ in ihrem Unterricht nutzen. Die meisten Gruppen sind von ihren Kursleiterinnen bei *ich-will-lernen.de* als Lernende registriert worden und bekommen zusätzlich zum Unterricht in Differenzierungsphasen die Möglichkeit, ihre individuell zusammengestellten Übungen am PC zu absolvieren.

Mit dem Einzug in das neue VHS-Gebäude, *das Bamberger-Haus*, stehen den Alpha-Gruppen nun zwei Unterrichtsräume zur Verfügung, in denen *ständig sechs Computer* arbeitsbereit sind; weitere Laptops können kurzfristig und ohne großen organisatorischen Aufwand beim Hausdienst abgerufen werden. Diese selbstverständliche und komplikationslose Handhabung verstärkt die Integration der Neuen Medien in den Lese- und Schreib-Unterricht und wird von allen als sehr positiv bewertet.

Für einige Teilnehmende war die EDV-Nutzung im Unterricht und die Lernmöglichkeit von „*ich-will-schreiben.de*“ Anlass, sich einen PC für zu Hause zu beschaffen.

Für die Zukunft wären jetzt auch *neue Lernformen* denkbar. Es ließen sich Kursangebote entwickeln für *ehemalige Analphabeten*, die nur noch alle zwei Wochen oder ein Mal monatlich zum Präsenzunterricht in die Volkshochschule kämen und in der übrigen Zeit zu Hause an ihrem PC ihre individuellen Übungen machten, um das einmal Gelernte nicht sofort wieder zu vergessen.

Es könnte außerdem darüber nachgedacht werden, *ehrenamtliche Lernpaten* für einzelne Alpha-Teilnehmer/-innen auszubilden, die zusätzlich zum Unterricht über E-Mail-Kontakt weitere Schreib- und Leseübungen Einzelner betreuen. Eine Umfrage unter den Ehrenamtlichen der Volkshochschule zeigte, dass hier Interesse besteht. Ein Schulungskonzept für diesen Personenkreis ist in Arbeit.

Fazit

Mit Beginn meiner Berufstätigkeit vor 30 Jahren hatte ich damit gerechnet, dass meine Arbeit in der Alphabetisierung Deutscher sich irgendwann überholen würde. Ich konnte mir nicht vorstellen, dass Politiker tatenlos zusehen, wenn weiter junge Menschen ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse unsere Schulen verlassen.

Ich habe mich getäuscht:

Das Thema Analphabetismus hat *nichts an Aktualität verloren*: Nach wie vor werden funktionale Analphabeten aus unseren Schulen entlassen, und die Zahl der Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluss wird nicht geringer. Die PISA-Studie belegte, dass in Deutschland 10 % der 15-Jährigen bezogen auf ihre Lesefähigkeit das unterste Kompetenzniveau nicht erreichen, weitere 13 % nicht die Kompetenzstufe 1.

30 Jahre Alphabetisierungspraxis an der Bremer Volkshochschule waren leider nur „ein Tropfen auf den heißen Stein“, denn viel zu wenige der Betroffenen konnten die nachträglichen Lernmöglichkeiten wahrnehmen. Laut Statistik des Deutschen Volkshochschulverbandes gab es 26.986 Teilnehmende in Alphabetisierungsangeboten der Volkshochschulen (Pehl/Reitz 2005).

Und doch ist in den 30 Jahren durch die Arbeit an der Bremer Volkshochschule *Positives* erreicht worden: Für die einzelnen Lernenden hat sich viel in ihrem Leben verändert. Die meisten sind selbstbewusster geworden, haben ihr Leben in die Hand genommen, sich wieder auf einen Arbeitsplatz beworben, haben den Führerschein gemacht oder sogar den Hauptschulabschluss. Einen guten Eindruck hiervon gibt das kleine Heft: „Wo ein Kugelschreiber auf dem Tisch liegt, kriegst du ein ungutes Gefühl ...“, das 2003 von der Bremer Volkshochschule herausgegeben wurde. Hier berichtet ein ehemaliger Analphabet über sein Leben und Veränderungen durch den Kursbesuch.

Bleibt zu hoffen, dass die 2007 vom BMBF bereitgestellten 30 Millionen Euro für Forschungsprojekte innerhalb der Grundbildung dazu beitragen werden, die Forderung „Für ein Recht auf Lesen“ endlich für alle umzusetzen.

Literatur

- Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (Hg.) (2007):** Menschen, die nicht lesen und schreiben können – Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung, Dresden.
- Bremer Volkshochschule (Hg.) (2003):** Wo ein Kugelschreiber auf dem Tisch liegt, kriegst du ein ungutes Gefühl...“, Bremen.
- Breuel-Steffens, M.; Wagener-Drecoll, M. (1990):** Tausendmal gerührt ... Kochen von Anfang an, Stuttgart.
- Döbert, M.; Hubertus, P. (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Münster und Stuttgart.
- Drecoll, F.; Müller, U. (Hg.) (1981):** Für ein Recht auf Lesen – Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M.
- Kreft, W. (Hg.) (1985):** Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung, PAS, Bonn
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)/Statistics Canada (Hg.) (1995):** Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener, Paris; Canada.
- Pehl, K.; Reitz, G. (2005):** Volkshochschulstatistik, 43. Folge. Arbeitsjahr 2004. Kursveranstaltungen für besondere Adressatengruppen – Analphabeten, Bonn.
- Wagener, M.; Schneider, H. (1981):** Erwachsene lernen lesen und schreiben – didaktisch-methodische Probleme, in: Drecoll, F.; Müller, U. (Hg.) (1981): Für ein Recht auf Lesen – Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M, S. 124.

Citizenship Education/Politische Bildung – eine Aufgabe für Lebenslanges Lernen?

CHRISTINE ZEUNER

Die im vorliegenden Band veröffentlichten Aufsätze befassen sich mit Themen, die im Rahmen des internationalen Diskurses um Lebenslanges Lernen seit Jahrzehnten diskutiert und hier, bezogen auf die Entwicklungen einer bestimmten Region, fokussiert werden. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Schaffung einer regionalen Lerninfrastruktur, die langfristig Lernangebote für die Bevölkerung sichert. Vorrangiges Ziel ist der Erwerb von Qualifikationen zum Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Diese zumeist dominierende Perspektive auf das Lebenslange Lernen ist allerdings nicht die einzig mögliche. Wie die Konzeption des Bandes zeigt, ist es vielmehr ebenfalls notwendig zu diskutieren, welche Relevanz Grundbildung, kulturelle Bildung und politische Bildung/Citizenship Education im Rahmen des Lebenslangen Lernens haben.

Politische Bildung oder Citizenship Education als Aufgabe lebenslanger Lernaktivitäten aller Menschen zu definieren, ist vor dem Hintergrund globaler ökonomischer, ökologischer und sozialer Veränderungen, Transformationen politischer Systeme einzelner Staaten und von Staatengemeinschaften, intensivierter internationaler Interaktion, weltweiter Konflikte um Ressourcen und verschiedener Formen der Migration naheliegend, da sie das Leben eines jeden Einzelnen nachhaltig beeinflussen. Als Reaktion auf diese häufig als Bedrohung empfundenen Entwicklungen sind Tendenzen der Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu verzeichnen, die demokratische Strukturen bedrohen.

Um sich in ständig verändernden Gesellschaften nicht nur zurechtzufinden, sondern sich an Gestaltung ihrer Zukunft aktiv beteiligen zu können, reicht der Bezug auf den eigenen Staat und eine darauf bezogene individuelle und kollektive politische Handlungsfähigkeit nicht mehr aus. Die Erwartung an die Menschen, sich zum einen an die Veränderungen anzupassen, zum anderen aber auch, sie zu gestalten und eventuell gegen sie Widerstand zu leisten, erfordert politisches Wissen und politische Handlungskompetenzen, die im Laufe eines Lebens erweitert, modifiziert oder vollständig neu gelernt werden müssen.

In diesem Sinn wird der Beitrag die Frage diskutieren, welche Konzepte des Lebenslangen Lernens im Zusammenhang mit politischer Bildung/Citizenship Education stehen (Abschnitt 1). Dabei geht es vor allem um eine Diskussion theoretischer Begründungen und bildungspolitischer Konzepte zum Lebenslangen Lernen, ihre Zielsetzungen, politischen Implikationen und Reichweite. Zweitens werden verschiedene Ansätze von politischer Bildung und Citizenship Education vorgestellt und auf Konzepte des Lebenslangen Lernens bezogen. Im dritten Abschnitt wird aus europäischer und globaler Perspektive diskutiert, welche Aufgaben politischer Bildung/Citizenship Education unter dem Aspekt Lebenslangen Lernens jeweils zukäme.

Zur Genese des „Lebenslangen Lernens“ als Idee

„Lebenslanges Lernen“, „lebenslange Bildung“, „lebensbegleitendes Lernen“, „Lernen über die Lebenszeit“ oder „lebenslängliche Bildung“, wie sie von Kritikern und Skeptikern gelegentlich auch apostrophiert wird, spiegeln (bildungs-)politische Zielsetzungen einer Idee, die ihre Entsprechung in „lifelong learning“, „lifelong education“, „recurrent education“ oder „éducation permanente“ finden: Je nachdem, ob die Begriffe die lebenslange menschliche Entwicklung durch Bildung allgemein kennzeichnen wie „lebenslange Bildung“ oder „lifelong education“, haben sie die ganzheitliche Entwicklung des Menschen im Auge. Wird die Entwicklung der menschlichen Arbeitskraft als ökonomischen Faktor in den Vordergrund gestellt, die es über ständige berufsbezogene Weiterbildung im Sinne einer „recurrent education“ zu optimieren gilt, wird der instrumentelle und funktionale Charakter des Lebenslangen Lernens betont.¹⁷

Lebenslanges Lernen wird im Rahmen bildungswissenschaftlicher Theoriekonzepte, bildungspolitischer Handlungskonzepte, institutioneller Didaktikkonzepte und subjektiver Aneignungskonzepte diskutiert. Die Idee wurde immer adaptiert und gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen der jeweiligen Gesellschaft und Zeit angepasst. Zum anderen wurden Konzepte zum Lebenslangen Lernen unter Rückgriff auf die unterschiedlichsten theoretischen Positionen der Erziehungswissenschaft entwickelt und interpretiert. Dabei werden grundlegende Variablen der Theorien, wie Überlegungen zur gesellschaftlichen und individuellen Zielsetzung von Bildung und/oder Qualifikation, zum Menschenbild, zur Rolle des Staates, zu den Inhalten, zu lerntheoretischen Zugängen differenziert interpretiert, wodurch die Konzepte eine je eigene Prägung erfahren (Schreiber-Barsch/Zeuner 2007).

Ausgangspunkt der hier pointierten Zielrichtungen als ganzheitlich auf die Person bezogene oder als funktionalistische, instrumentelle Konzepte des Lebenslangen Lernens sind Grundannahmen zum Recht, teilweise auch zur (unterstellten) Pflicht der Menschen, sich im Rahmen ihrer intellektuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten ein

17 Zur ausführlichen Diskussion der jeweiligen Implikationen der Ansätze vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2007.

Leben lang zu bilden. Abgeleitet wird das Recht auf Bildung in der Regel aus dem Paragraf 26 der Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948. Nach der einleitenden Aussage „Jeder hat das Recht auf Bildung“ lautet Absatz 2:

„Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“

Die UNESCO hat bei ihrer vierten Konferenz zur Erwachsenenbildung dieses Recht noch einmal bekräftigt und genauer ausgeführt:

„Recognition of the right to learn is now more than ever a major challenge for humanity. The right to learn is: the right to read and write; the right to question and analyze; the right to imagine and create; the right to read about one's own world and to write history; the right to have access to educational resources; the right to develop individual and collective skills ... The act of learning, lying as it does at the heart of all educational activity, changes human beings from objects at the mercy of events to subjects creating their own history“ (UNESCO 1985).

Politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Umbrüche in den 60-Jahren führten auf der Ebene des Europarats oder bei supranationaler Organisationen wie der UNESCO und der OECD zu Diskussionen über sinnvolle und umsetzbare Strategien zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen, die sich nicht nur auf die politische Ebene, sondern auch auf die individuelle beziehen sollten.

Als Ausgangspunkt des internationalen Diskurses über „lifelong education“ gilt der sog. „Faure-Report“ von 1972 „Learning to be“, erstellt im Auftrag der UNESCO. Der Report schlägt ein Konzept zum Lebenslangen Lernen im Sinne eines integrativen Bildungsansatzes vor. D. h., lebenslange Bildung bezieht sich organisatorisch auf vorschulische, schulische, nachschulische, formelle und informelle, organisierte, partiell organisierte und nicht organisierte Bildungsprozesse, unter Berücksichtigung der Aspekte Grundbildung, Allgemeinbildung, Berufsbildung und politische/demokratische Bildung.

Die Tendenz in Deutschland, Lebenslanges Lernen vorrangig als Erwerb beruflich verwertbarer Qualifikationen zum Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit zu interpretieren, ist unter anderem zurückzuführen auf die Rezeption des 1973 von der OECD veröffentlichten Dokuments „Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. A Clarifying Report“. Im Gegensatz zum Faure-Report wurde hier unter dem Stichwort „recurrent education“ ein größeres Gewicht auf berufsbezogenes Lebenslanges Lernen gelegt und der beruflichen Weiterbildung ein höher Stellenwert beigemessen. Recurrent education setzt auf alternierende

Formen zwischen beruflichen Weiterbildung und Arbeit, um Schwächen der Ausbildung abzufedern, und vor allem, um technologische Entwicklungen zu antizipieren. Weiterbildung soll in diesem Zusammenhang ein größeres, eigenständiges organisatorisches und strukturelles Gewicht innerhalb des Bildungssystems erhalten.

Eine Intensivierung der Debatte um das Lebenslange Lernen erfolgte auf europäischer Ebene in den 1990er-Jahren. Anstoß waren wie in den 1970er-Jahren politische, aber auch gravierende ökonomische Transformationen durch die Veränderung der geopolitischen Lage. Ihren Ausdruck fanden sie unter anderem in neuen Bezeichnungen für die Gesellschaft: Wurde in den 1960er-Jahren vom Übergang der Industriegesellschaft in die Dienstleistungsgesellschaft gesprochen, wurde sie seit den 1980er-Jahren in schneller Folge mit den unterschiedlichsten Begriffen charakterisiert – Risikogesellschaft, Wissenschaftsgesellschaft, Informationsgesellschaft, Lerngesellschaft, Arbeitsgesellschaft, Freizeitgesellschaft, globalisierte/globale Gesellschaft usw. (vgl. Weidemann 2007).

Selbst wenn es zu allen Charakterisierungen Gegenstimmen gab, Diskussionen um den Wahrheits- und Plausibilitätsgehalt solcher Zuschreibungen geführt wurden¹⁸, ist festzuhalten, dass sich politische und ökonomische Veränderungen in schneller Folge ereigneten, die teilweise erhebliche Konsequenzen für Gesellschaften als Ganzes und den Einzelnen hatten und die adäquate Reaktionen, aber auch politische und gesellschaftliche Gestaltungskompetenzen erfordern. Diese Entwicklungen, häufig unter dem Stichwort „Globalisierung“ zusammengefasst, wurden zum Legitimationsmuster für Lebenslanges Lernen. Der soziale und politische Wandel und in seiner Folge eine zunehmende Individualisierung lieferten Argumente für die Verlagerung der Verantwortung für das Lebenslange Lernen zum Individuum mit dem Staat in der Rolle des subsidiären Partners.

Diese Entwicklungen griff 1996 der von der UNESCO in Auftrag gegebene Report „Learning: The Treasure within“ unter Federführung des vormaligen Präsidenten der EU-Kommission, Jacques Delors, auf. Der Bericht diskutiert vier Dimensionen des Lernens: „learning to know“, „learning to do“, „learning to be“ und „learning to live together“. „Learning throughout life“ ist nach Einschätzung des Berichts unerlässlich für das „learning to live together“. Bildung ist Grundvoraussetzung für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften, die international in Frieden zusammenleben wollen.

18 Zur Frage der „Wissensgesellschaft“, ihren Implikationen, Plausibilität und auch Auswirkungen auf das Lebenslange Lernen vgl. beispielsweise Bittlingmeyer 2005.

Politische Bildung/Citizenship Education als Aufgabe Lebenslangen Lernens?

Politische Bildung und Citizenship Education als notwendige Aufgabe Lebenslangen Lernens zu begreifen liegt nahe, wenn ihre inhaltlichen und bildungspolitischen Zielsetzungen reflektiert werden. Allerdings können weder Politische Bildung noch Citizenship Education eindeutig definiert werden. Die inhaltliche Gestaltung von Konzeptionen ist jeweils abhängig von theoretischen Prämissen sowie politischen Interessen. Gemeinsamer Bezugspunkt ist der Aufbau und die Festigung einer demokratischen politischen und gesellschaftlichen Ordnung. Während aber in der Politischen Bildung, wie sie im deutschsprachigen Diskurs bezeichnet wird, der Ausgangspunkt die demokratische Bildung der Staatsbürger/-innen des eigenen Landes ist, wurde in Einwanderungsländern wie den USA, Kanada, Australien und Neuseeland Citizenship Education zunächst als Bildungsangebot für Immigranten konzipiert (vgl. Torres 1998). Zielsetzung waren Assimilation oder Integration in den aufnehmenden Staat; sie sollte erreicht werden durch die Übernahme demokratisch begründeter Werte und Normen sowie das Erlernen der Landessprache.

Politische Bildung richtet sich primär an Staatsbürger/-innen, sie bezieht sich sowohl auf schulischen Unterricht als auf außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Dass die politische Sozialisation und Bildung jede Generation betrifft, versteht sich von selbst. Angesichts ständiger gesellschaftlicher und sozialer Veränderungen, die auch das individuelle Umfeld betreffen, ist politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, einhergehend mit politischem Wissen und der Kenntnis gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer Zusammenhänge und Entwicklungen eine Aufgabe, der sich alle Menschen zu jeder Zeit ihres Lebens gegenübersehen (vgl. Hufer 2002). Die Fähigkeit, lokal, regional, überregional oder auch global politisch zu handeln und Gesellschaft aktiv zu gestalten bedarf lebenslanger Auseinandersetzung, Reflexion und Aktivität, die durch Politische Bildung – formal und informell – unterstützt werden muss. Daher sind Aufgaben Politischer Bildung bis heute:

1. Die soziologische Analyse der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen unter Einschluss der historischen Dimension;
2. Die Bewusstmachung gesellschaftlicher Interessen im Verhältnis zu subjektiven, objektiven und fremden Interessen;
3. Die Vermittlung der Erkenntnis der Reziprozität subjektiver Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlicher Verhältnisse;
4. Das Verständnis für konkrete, aktuelle gesellschaftliche Konflikte und Kontroversen, deren Analyse Mittel und Möglichkeiten des aktiven Eingreifens in politische Auseinandersetzungen aufzeigt (vgl. Wulf 1974, S. 451).

Citizenship Education bezieht sich auf die Idee von „Citizenship“, also der (Staats-) Bürgerschaft, die nicht erst seit den großen Revolutionen Ende des 18. Jahrhunderts und der Entstehung demokratischer Nationen diskutiert wird, sondern bereits in Bezug auf die griechische „Polis“ und die römische „Civitas“. Die Frage der Ge-

währung von Citizenship ist eng verbunden mit der Gestaltung eines Staates, einer Nation und eröffnet heute in der Regel seinen Bürger/-innen politische, ökonomische und soziale Rechte (vgl. Marschall 1950, Kap. 2). Gleichzeitig zur Legitimation und zur Sicherung eines Staates wird eine identifizierbare politische und kulturelle Identität erzeugt, die sich in der Definition nationaler Identität ausdrückt. Die Übernahme dieser nationalen Identität erfolgt durch die individuelle und kollektive Sozialisation; bei Immigrant/-innen verlangt sie häufig die Negierung oder zumindest die Abschwächung früherer Identitäten wie Religion, ethnischer oder regionaler Zugehörigkeit. Der Status von Citizenship bezieht sich also einerseits auf die Beziehung zwischen den Individuen und dem Staat und andererseits auf die Beziehung zwischen den Individuen innerhalb des Staates. Regierungen haben die Macht, Bedingungen an den Erwerb des Status eines „citizen“ zu knüpfen, die zur Inklusion oder Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen aufgrund von Geschlecht, ethnischer Herkunft, Klassenzugehörigkeit, politischer Überzeugung, gesundheitlichem Status usw. führen.

Citizenship als Problem und Aufgabe im Zeitalter der Globalisierung wird weltweit diskutiert (vgl. Osler/Vincent 2002). Im Zentrum des Interesses steht die Frage, welche Strategien Demokratien entwickeln und umsetzen, Bürger/-innen ihres Landes politisch und sozial zu integrieren. Dabei geht es nicht nur um die Integration von Immigrant/-innen, sondern auch um die Bevölkerung eines Landes, die dort bereits seit Generationen ansässig ist. Die Akzeptanz der jeweils gültigen Definition von Citizenship und die damit verbundene Integrationsleistung soll über Citizenship Education oder auch Education for Citizenship geleistet werden. Sie dient der Vorbereitung von Individuen auf ihre Rolle als aktive und verantwortungsvolle Bürger eines Staates und ihre Partizipation innerhalb einer Demokratie (Hébert 2003, S. 1).

Inhalte von Citizenship Education sind ebenso wenig genau zu bestimmen wie Politische Bildung. Abhängig vom Ideal des Bürgers/der Bürgerin, das ein Staat wünscht, lässt sich mit Alan Sears von einer Dichotomie protektionistischer und partizipativer Modelle von Citizenship ausgehen, die die Reichweite und Möglichkeiten der Beteiligung sowie die den Demokratien unterliegenden Macht- und Herrschaftsstrukturen charakterisieren und die jeweilige Rolle der Citizens bestimmen (Sears 1996, S. 6). Die komplementären Modelle zur Citizenship Education machen deutlich, auf welche Weise Bildung den Status quo und/oder Veränderungsprozesse unterstützen kann. Nach dem protektionistischen Modell von Citizenship Education wird den Menschen vor allem Wissen über ihre formalen politischen Rechte und Pflichten, die Funktionsweise des Staates vermittelt. Eine partizipative Konzeption geht aus vom Ideal aktiver, kritischer und urteilsfähiger Bürger/-innen, deren demokratischer Gestaltungswillen sich nicht in der Wahrnehmung des Wahlrechts erschöpft (Sears 1996, S. 11).¹⁹

19 Eine ausführliche Darstellung des Ansatzes von Sears findet sich in Zeuner 2006.

Ein Vorschlag zur inhaltlichen Umsetzung der partizipativen Variante von Citizenship Education findet sich im britischen nationalen Schulcurriculum. Dessen drei Elemente werden auf europäischer Ebene konsensual diskutiert (vgl. Arthur u. a. 2001, S. 14):

1. Social and moral responsibility (Die Vermittlung sozialer und moralischer Verantwortung)
Ein solches Bewusstsein und Verständnis ist Voraussetzung für die beiden anderen Elemente:
2. Community involvement (aktive Beteiligung am Gemeinwesen)
3. Political Literacy (politische Literarität).

Erst die politische Literarität, also politische Grundbildung, die die Aneignung und Vermittlung von Wissen über politische, ökonomische und soziale Zusammenhänge, das Wissen über politische Rechte und gesellschaftliche Werte sowie die Entwicklung individueller wie kollektiver politischer Partizipation einschließt, ermöglicht es Menschen, auf lokaler, nationaler, europäischer oder globaler Ebene verantwortungsvoll zu handeln – als lebenslange Aufgabe/Herausforderung und damit als Bestandteil Lebenslangen Lernens.

Citizenship Education/Politische Bildung als Elemente Lebenslangen Lernens

Geht man von der Grundüberlegung aus, dass es die Zielsetzung von Citizenship Education/Politischer Bildung ist, Menschen zu einer aktiven Rolle im politischen Leben zu befähigen, die Entwicklung ihrer individuellen Identität und als Mitglieder einer Gemeinschaft/Gesellschaft zu unterstützen, indem sie ihre Kritik-, Urteils- und Gestaltungs- und Handlungsfähigkeiten erweitern, so erschließt sich, dass dieser Prozess lebensbegleitend stattfindet und sich nicht auf die Sozialisation in Kindheit und Jugend beschränken kann. In diesem Sinne wird auch auf der Ebene der Europäischen Union sowie in Bezug auf globale Entwicklungen argumentiert: Lebenslanges Lernen bezieht sich nicht ausschließlich auf die Sicherung individueller Beschäftigungsfähigkeit, sondern schließt Möglichkeiten und Fähigkeiten zur aktiven politische Gestaltung mit ein.

Lebenslanges Lernen, Citizenship Education und politische Bildung aus europäischer Perspektive

Die Diskussionen um Lebenslanges Lernen auf europäischer Ebene waren in ihren Anfängen noch von einem instrumentellen, vor allem auf die ökonomische Funktionalität ausgerichteten Lernbegriff geprägt, wie eine Analyse der Weißbücher „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ von 1993 und „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ von 1995 zeigt. Bereits der Maastrichter Vertrag von 1992 sprach von „europäischer Staatsbürgerschaft“.

Acht Jahre später, im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der EG 2000), wurde dieser Anspruch erstmals explizit aufgegriffen und seine Durchsetzung als eine Aufgabe Lebenslangen Lernens definiert. In Folge des Memorandums wurden von der EU zahlreiche Konkretisierungsvorschläge erarbeitet. Besonders deutlich wird die Verbindung zwischen einer Unterstützung der aktiven EU-Bürgerschaft und dem Lebenslangen Lernen einerseits in der Diskussion und der Entschließung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein „Aktionsprogramm Lebenslanges Lernen“ vom 15. November 2006. In Artikel 1 des Programms werden elf Ziele festgelegt (a-k), von denen das Ziel d) vorschlägt, mithilfe des Lebenslangen Lernens die aktive Bürgerschaft zu stärken, um den sozialen Zusammenhalt, den interkulturellen Dialog, die Gleichstellung der Geschlechter und persönliche Entfaltung zu fördern. Ziel i) betont die „Stärkung der Rolle des lebenslangen Lernens bei der Entwicklung eines europäischen Bürgersinns auf der Grundlage der Sensibilisierung für Menschenrechte und Demokratie und deren Achtung sowie bei der Förderung von Toleranz und Respekt für andere Menschen und Kulturen“ (Europäische Union 2006).

Andererseits wurden bereits in den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ vom 10. November 2005 und dem dazu entwickelten Rahmenprogramm von 2006 acht Schlüsselkompetenzen festgelegt, die sich auf

- muttersprachliche Kompetenz
- fremdsprachliche Kompetenz
- mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- interpersonelle, interkulturelle, soziale und Bürgerkompetenzen
- unternehmerische Kompetenz
- kulturelle Kompetenz

beziehen. Zur interpersonellen, interkulturellen, sozialen und Bürgerkompetenz wird hervorgehoben, dass diese Kompetenzen Personen ermöglichen sollen, „... in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften.(...) Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung einer aktiven und demokratischen Beteiligung“ (Europäische Kommission 2005, S. 20; vgl. auch European Commission 2007).

Ansätze zur Umsetzung einer Form von Citizenship Education, die gleichzeitig auch die Identifikation mit einer europäischen Staatsbürgerschaft unterstützen, sind das „Jahr der Demokratieerziehung 2005“ und, aufbauend auf diesen Erfahrungen, seit 2007 das Programm „Europa für Bürger/-innen zur Förderung einer aktiven europäischen Bürgerschaft“ (2007–2013) (Europäische Kommission 2007).

Lebenslanges Lernen, Citizenship Education und Politische Bildung aus globaler Perspektive

Citizenship Education im europäischen Zusammenhang setzt vor allem über das neue Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ auf politische und kulturelle Identifikation der Bürger/-innen mit einem geeinten Europa, indem die drei Elemente politische und moralische Verantwortung, Beteiligung und die Vermittlung politischer Grundbildung im Hinblick auf Europa vermittelt werden sollen. Dass mit dieser Fokussierung auf europäische Themen eingeschränkte Sichtweisen einhergehen, wird wissentlich in Kauf genommen (vgl. Zeuner 2006a).

Elemente einer Citizenship Education, die über nationale oder im Fall Europas supranationale Sichtweisen hinausgehen, finden sich in Ansätzen dem sog. „Global Learning“ oder der „Global Education“, deren Grundlage die Akzeptanz von Heterogenität und Differenz in Bildungsprozessen ist. Abgeleitet zum einen aus der Entwicklungspädagogik der 1970er- und 1980er-Jahre und zum anderen weiterentwickelt als pädagogische Antwort auf die Globalisierung²⁰, wird Global Learning definiert als „a teaching-learning strategy according to which students learn about global problems and acquire their knowledge in an integrative way. Thus global learning has two characteristics: it deals with global problems and a multidisciplinary teaching-learning approach.“²¹

Dies bedeutet, dass Lerngegenstände im Sinne von Global Learning multidimensional und multiperspektivisch erschlossen werden. Jeder Lerngegenstand soll danach in seinen globalen Dimensionen analysiert und interpretiert werden, einschließlich der Wahrnehmung der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Weltgesellschaft. Ziel ist es, mögliche globale Folgen lokaler oder regionaler Handlungsweisen zu berücksichtigen, Konsequenzen zu bedenken, die Standort- und Kontextbezogenheit von Problemen mitzudenken bzw. zu antizipieren, um sie in Beurteilungen und Entscheidungen zu berücksichtigen (vgl. Seitz 2002, S. 381).

Konzepte globalen Lernens greifen zumeist auf bildungstheoretisch-kritische Positionen zurück und zielen mit ihren Lernangeboten sowohl auf die Entwicklung der Person als auch auf die kritische Urteilsfähigkeit der Lernenden. Dabei werden erprobte didaktisch-methodische Konzepte der Bildungsarbeit wie „Erfahrungslernen“, „Ganzheitlichkeit“, „Handlungsorientierung“, „aktivierendes Lernen“ eingesetzt.

Ansätze globalen Lernens fordern von den Menschen zum einen ein hohes Abstraktionsvermögen, zum anderen sollen sie Empathiefähigkeit fördern, gegenseitiges Verständnis, Akzeptanz von Differenz und den Willen zu einem rücksichtsvollen Zusammenleben in der Welt unter der Berücksichtigung verschiedenster Bedürfnisse. Wie in Konzepten politischer Bildung sind kognitiv erworbene Kenntnisse über politische,

20 Zur Darstellung der Entwicklung von „Global Learning“ vgl. Seitz 2002.

21 Husén/Postlethwaite. „Global Education“. In: *The International Encyclopedia of Education*, Supplementary Vol. 1, S. 384. Zitiert in Seitz 2002, S. 379.

soziale, ökonomische und ökologische Zusammenhänge in der Welt ebenso wichtig (vgl. Alexander 2002, S. 87).

Resümee

Natürlich können weder politische Bildung noch Citizenship Education noch Global Learning die Probleme geopolitischer und internationaler ökonomischer Entwicklungen auffangen. Zu fragen ist aber, ob Konzepte, die „active citizenship“ befördern, Diskussionen und Aktivitäten in Gang setzen können, die das Vertrauen der Bevölkerung in ihre eigene Einflussmöglichkeiten und die Gestaltbarkeit von Gesellschaft nicht nur auf lokaler und regionaler Ebene erhöhen, sondern auch in nationaler, internationaler und globaler Perspektive. Der Zusammenhang zum Lebenslangen Lernen ist evident, wenn die politischen und ökonomischen Entwicklungen, mit denen die Menschen umgehen müssen, nicht nur als Anpassungs-, sondern auch als Gestaltungsaufgabe begriffen werden. Als „Gegensteuern“ werden politische Partizipation, Lernen im politischen und gesellschaftlichen Zusammenhang und die Entwicklung von Gestaltungsfähigkeit angesichts folgender Trends eine (über-) lebenswichtige Aufgabe im Rahmen des Lebenslangen Lernens:

Auf nationaler Ebene wird „Demokratiemüdigkeit“ konstatiert, die sich in verändertem Wahlverhalten, zurückgehenden Mitgliederzahlen der Parteien, dem Rückgang aktiver politischer Beteiligung in Städten, Gemeinden und Kommunen ausdrückt sowie dem gleichzeitigen Wiedererstarken des Rechtsradikalismus. Auf europäischer Ebene wird vor allem der europäische Vereinigungsprozess von vielen Europäer/-innen misstrauisch verfolgt. Scheinbar fehlende politische Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten führen in vielen Ländern zu einer „Europamüdigkeit“. Auf globaler Ebene werden die Auswirkungen und Herausforderungen der Globalisierung vor allem als Bedrohung gesehen, denen nicht nur die Einzelnen, sondern auch Regierungen hilflos ausgeliefert zu sein scheinen.

Dagegen ist zu halten, dass diese Entwicklungen von Menschen gestaltet und beeinflusst werden und es eine Frage der Formulierung von Interessen und ihrer Durchsetzung ist, Verhältnisse auch zu verändern. In diesem Sinn ist es sicherlich notwendig, Politische Bildung, Citizenship Education oder Global Learning im Sinne notwendiger lebenslanger Lernprozesse zu begreifen und sie in diese zu integrieren.

Literatur

Alexander, T. (2002): „Learning in a Global Society.“ In: Medel-Anonuevo, C. (Hg.): Integrating Lifelong Learning Perspectives. Hamburg: UNESCO Institute. S. 77–87.

Arthur, J.; Davies, I.; Wrenn, A.; Haydn, T.; Kerr, D. (2001): Citizenship through Secondary History. Citizenship Education in Secondary Schools. London: Routledge Falmer.

- Bittlingmeyer, U. H. (2005):** „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Delors, J. u. a. (Hg.) (1996):** Learning: The treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- European Commission (2007):** „Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework.“ Brussels, 2007. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf [Zugriff: 9.5.2008]
- Europäische Kommission (2005):** Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen. http://spdnet.sozi.info/hessen/pauly-bender/dl/Schlüsselkompetenzen_820.05.pdf.
- Europäische Kommission (2007):** Programmleitfaden – Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ zur Förderung einer aktiven europäischen Bürgerschaft (2007–2013). Brüssel. http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/guide/documents/programme_guide_de.pdf [Zugriff: 1.4.2008]
- Europäische Union (2006):** Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union L 327/45 vom 24.11.2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/L_327/L_32720061124de00450068.pdf [Zugriff: 1.4.2008]
- Faure, E. u. a. (1972):** Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO. Deutsch: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1973.
- Hébert, Yvonne M. (2003):** Citizenship in Transformation in Canada. Toronto: University of Toronto Press.
- Hufer, K.-P. (2002):** „Politische Erwachsenenbildung: Lage und Profil.“ In: Heger, B.; Hufer K.-P. (Hg.). Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 78–90.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1994):** Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1996):** Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer Gesellschaft des Wissens. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):** „Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen.“ Brüssel, 10.11.2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf [Zugriff: 30.3.2008]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007):** „Wissen, Kreativität und Innovation durch Lebenslanges Lernen.“ Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010.“ SEK(2007)1484. Brüssel 12. Dezember 2007. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:DE:PDF>

Marshall, T.H. (1950): Citizenship and Social Class. Wieder abgedruckt in: Marshall, T.H./Bottomore, T. Citizenship and Social Class. London: Pluto Press 1992. S. 3–51.

OECD (1972): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Paris.

Osler, A.; Vincent K. (2002): Citizenship and the Challenge of Global Education. Stoke on Trent: Trentham Books.

Schreiber-Barsch, S; Zeuner, C. (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 686–703.

Sears, Alan (1996): „Something Different for Everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education.“ Canadian and International Education 25, Heft 2, S. 1–16.

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftliche Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt /M.: Brandes; Aspel 2002.

Torres, C. A. (1998): Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World. Lanham: Rowman; Littlefield Publ.

UNESCO (1985): „Final Report of the Fourth International Conference on Adult Education.“ Paris: UNESCO.

Weidemann, D. (2007): „Learning society‘ and ‚Knowledge Society‘ – Concepts and Controversies in German Discourses“. In: Kuhn, M. (Hg.): New Society Models for a new Millennium: The Learning Society in Europe and Beyond. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag. S. 93–118.

Wulf, C (1974): „Politische Bildung“. In: ders. (Hg.). Wörterbuch der Erziehung. München. S. 449–456.

Zeuner, C. (2006): „Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion.“ In: Wiesner, G.; Zeuner C. und Forneck, H. J. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren: Schneider-Verlag. S. 65–82.

Zeuner, C. (2006a): „Citizenship Education – Brücke zu einer europäischen Identität?“ In: Tertium Comparationes 12 (2006/1), S. 73–97.

Analysen zur Kulturellen Bildung – Sicherung eines zivilisatorischen Gewebes

WILTRUD GIESEKE

Anlässe

Auf dem Wege zur Formulierung und Verständigung über eine europäische Kultur hilft die Betonung von Differenz und Vielfalt, aber auch das Benennen verbindender universeller Kriterien. Kultur verweist auf die Lebensformen und -weisen in ihrer historischen Entwicklung als auch auf die künstlerischen Praktiken. Die gemeinsame Geschichte in Europa, die in der Vergangenheit vor allem eine kriegerische Geschichte war, steht vor neuen Anforderungen. Demokratie, Sozialität, Weltoffenheit, Meinungsfreiheit, Freiheit von Kunst und Literatur gilt es heute zu erhalten oder zu realisieren. Kulturelle Bildung ist dabei ein kleiner, aber nicht zu unterschätzender Indikator für das Tempo solcher europäischer Prozesse der Angleichung und Differenzmarkierung.

Gemeinsam mit polnischen Kolleg/-innen von der Universität Warschau haben wir uns daher ab 2001 theoretisch und empirisch mit der Entwicklung kultureller Bildung in zwei angrenzenden europäischen Regionen und Hauptstädten (Lubuskie und Brandenburg bzw. Berlin/Warschau) beschäftigt und sind in einen interkulturellen Austausch getreten (vgl. Gieseke/Kargul 2005).

Mit diesem gemeinsamen Forschungsprojekt wollten wir unterstreichen, dass sich auch Interkulturalität nicht themenlos realisiert, sondern nur über gemeinsame Themen, welche man in der Regel unterschiedlich angeht und über die man sich wechselseitig ins Benehmen setzt. Die folgenden Überlegungen sind im Anschluss an dieses Forschungsprojekt und insbesondere an wesentliche Befunde zur Kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg entwickelt.²² Sie beziehen ferner die gegenwärtige

22 Für die vergleichenden Befunde siehe Band 3 dieser Studie: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6).

Notwendigkeit und mögliche Ansätze einer theoretischen Neubegründung kultureller Erwachsenenbildung für das Lebenslange Lernen (LLL) mit ein.

Kultur – Cultural Turn – Kulturelle Bildung

Kultur ist in Deutschland zu einem der beliebtesten Begriffe avanciert. Dabei wird ein sehr weiter Kulturbegriff genutzt, der die gesellschaftlichen Fragen mit umfasst und der von Reckwitz (1999) als „cultural turn“ bezeichnet wird. In wissenschaftstheoretischer Sicht ist hierunter eine „interpretative“ oder „kulturtheoretische“ Wende zu verstehen, die in den letzten 30 Jahren die Entstehung neuer gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Diskurse charakterisiert und befördert hat und sich in heterogene Paradigmen – Praxis, Autopoiesis und Text – ausdifferenziert (S. 10 ff.). Mit diesen Entwicklungen korrespondieren neue Gewichtungen der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen, bei denen die Kulturwissenschaften den öffentlichen Diskurs mittlerweile mehr und mehr bestimmen. Zurückgetreten sind im engeren Sinne soziologische Fragen, und beinahe völlig zum Verschwinden gekommen sind – sieht man von am Lern- und Kompetenzbegriff orientierten bildungspolitischen Debatten ab – Bildungsfragen. Der Bildungsdiskurs scheint weitgehend vom Kulturdiskurs abgekoppelt, obwohl die Kulturelle Bildung über ein Jahrhundert lang zu den größten Angebotsbereichen der klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen und der in Deutschland existierenden vielen kleinen Vereine als Träger Kultureller Bildung gehört. Kulturelle Aktivitäten als Teilhabe an Kultureller Bildung, aber auch an kulturellen Praktiken – deren primäres Ziel nicht bildungsbezogen ist, die aber nach den Befunden unserer Studie der Kulturellen Bildung zugerechnet werden können – haben nicht nachgelassen.

Betrachten wir also „kulturelle Aktivitäten“ als Oberbegriff kultureller Bildung und damit als Teil des Lebenslangen Lernens, können wir zunächst unterscheiden zwischen:

- Kulturpolitik, die über Institutionen eine steuernde Funktion für die Förderung und Subventionierung aller kulturellen Aktivierungen übernimmt.
- Kulturinstitutionen, die Ausstellungen und Aufführungen anbieten.
- Events und Kulturmarketing als besonderer Inszenierungsform, die durch die Kulturwirtschaft und das Kulturmanagement in den letzten Jahren immer stärker platziert werden, um die Bevölkerung über ergänzende mediale Inszenierung insgesamt breiter in kulturelle Aktivitäten einzubeziehen.
- Kultureller Erwachsenenbildung. Diese wird nach dem aktuellen Kulturbericht der Bundesregierung als Förderung von Schlüsselqualifikationen gesehen, nicht nur im Sinne einer „Beschäftigungsfunktion“, sondern einer „Gesellschaftsfunktion“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 400). Sie dient kultureller Handlungs- und biographischer Gestaltungskompetenz. Kulturelle Bildung findet sich in den klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen (allen voran in Volkshochschulen und bei konfessionellen Trägern. Als Seitenzweig der Kulturellen Bildung hat sich

beigeordnete Kulturelle Bildung entwickelt. Diese Kulturelle Bildung findet sich sowohl in punktuellen, aber auch in neuen organisatorischen Konzepten ange-koppelt an die klassischen Kulturinstitutionen (Museen, Theater etc.) als auch bei kommerziellen Institutionen (Bücherläden), bei diversen Vereinen. Formen der Präsentation von Kunst und künstlerische Produkte stehen im Mittelpunkt.

Diese unterschiedlichen Angebots- und Institutionalformen Kultureller Bildung haben wir in der Teilstudie zur kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg (Gieseke/Opelt 2005) folgendermaßen klassifiziert:

	Kulturelles Erlebnis	Kulturelle Praxis	Kulturelle Bildung
Ort/Raum	Event	Sparte/Verein	EB-Institutionen
Zeitdauer	kurzzeitig/einmalig	unbegrenzt/ lebensbegleitend	kontinuierlich/begrenzt
Sozialisation	Individualisierung/Masse	Vergemeinschaftung	Teilnehmerorientierung
Interaktion	teilnehmende Beobachtung	selbsttätiges Tun	sekundäres reflexives Bearbeiten
Partizipation	Eindrücke Berührungen individuelle Erweiterung/ Erfahrung	curricular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Status	Unverbindlichkeit	Zugehörigkeit	Verbindlichkeit
Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S. 330			

Abb. 37: Institutionalformen Kultureller Bildung

Die Kulturpolitik fördert in diesem bunten Tableau verschiedenste Szenen, darunter auch populäre Alltagskultur und für den Jugendbereich Träger der Soziokultur. Ein weiteres Phänomen, das in der Studie zur Kulturellen Bildung noch nicht erfasst ist, welches aber unser Interesse im Zusammenhang einer geplanten/aktuellen Studie zu Lernkulturen in globalen Unternehmen erregt (Gieseke/Robak/Fleige 2007), ist das punktuelle, aber zunehmende Vorkommen von Kultureller Bildung in der betrieblichen Weiterbildung. Neben der Sicherung von Bildung von allgemeinen und kulturellen, für das Arbeitshandeln vernutzbaren Techniken (vgl. Weinberg 1999, S. 115; Kuwan/Thebis 2001) erhalten hier vor allem interkulturelle Trainings in globalen Unternehmen, als Teil eines Diversity Managements, eine besondere Bedeutung (vgl. Robak 2007).

Die cultural studies, aber auch die Kulturanalysen einzelner geisteswissenschaftlicher Disziplinen – etwa die Studien Mieke Bals in der Linguistik (vgl. Bal 2006) – geben künstlerischen Initiativen „von unten“ über Graffiti und Pop, Rock oder Hip-Hop-Kultur als Ausdruck alternativer Moderne in menschlichen Lebensweisen und Ausdrucksformen wieder und fungieren so als Spiegel der Zeit. Der paradigmatische Einfluss der Kulturellen Bildung als kulturelle Aktivität lässt sich hier nachweisen.

Einzelne Autor/-innen arbeiten den Zusammenhang von Kultur und Bildung und insbesondere den Bezug zur Erwachsenenbildung heraus. Sanders (2002) argumentiert, dass die cultural studies zur Popkultur in England auf die Erwachsenenbildung und ihre kulturellen Aktivitäten zurückgehen. Kultur verweist in dieser Auslegung auf Lebensweise: So geht es in der Popmusik wie bei den „klassischen“ kulturellen Aktivitäten, etwa dem Malen oder dem Kunsthandwerk, um Subjektivität, um Identität, um „kleine Freiheiten“, um den Wunsch nach Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen. Kultur wirkt progressiv, aber nicht radikal, vielmehr werden Ecken und Kanten, Widerstände im Lebenslauf, bildlich gesprochen, abgeschliffen. In diesem Sinne wird vom emotionalen Realismus der Popmusik gesprochen, der zur Identifikation einlädt, und dem kulturelle Aktivität und Praxis innewohnen. Das „wilde Denken“ nach Levi-Strauss, die Bricolage, als Umgehen von Hindernissen als Balanceakt, als Bastelarbeiten, führt nach Clarke zu neuen Stilbildungen, zum Selbstaussdruck, und markiert den Widerstand, der in der Popkultur zusammenkommt (Sanders 2002, S. 170).²³ Man sucht nach Ausdrucksformen, die unmittelbar – quasi kreativ – erfolgen, ohne geschult zu sein. Milieus artikulieren ihre unmittelbaren Empfindungen. Das Affektive durchdringt den Alltag, verleiht Farbe. Es ist ein rhizomatisches Feld wechselnder Energieströme, es entstehen Bedeutungslandschaften, Strukturen und Zugehörigkeiten. Affektive Besetzungen populärer Praktiken eröffnen also Strategien und neue Bedeutungen der Lebensführung und Lebensweise. Intentionale Bildungsprozesse wirken dabei komplettierend zu den kulturellen Aktivitäten. Hier würden neue Wege auch der bildungswissenschaftlichen Betrachtung interessant.

Auf der Seite der Programmplanung in den Kerninstitutionen der kulturellen Bildung haben die Erkenntnisse der Cultural Studies ihrerseits einen Anhalt. Konzeptionelle Überlegungen zum Einbezug kultureller Aktivität im Sinne einer Populärkultur finden sich derzeit besonders in der „Jungen Volkshochschule“. Sie befriedigt eine große Nachfrage aus der Bevölkerung und hat sich in den letzten Jahren stetig erweitert in Richtung eines Erlebnislernens. Bildungswissenschaftlich benötigen wir auf neuer methodischer Grundlage Studien zu Wirkungsverläufen von Interventionen, Anregungen, neuem Wissen und neuen Praktiken.

Hier ergibt sich ein paradoxer Gegeneffekt der breiten Kulturförderung der Kulturpolitik der letzten Jahre, den es aufseiten der wissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik genau zu beobachten gilt: Während die Teilnehmer/-innen in den Erwachsenenbildungsinstitutionen, etwa wie im Beispiel der „Jungen Volkshochschule“, Konzepte und Kurse erwarteten, die anschlussfähig an die mediale gesellschaftlichen Eventwelt waren, und die Einrichtungen hierauf mit der „Geburt“ des Infotainment

23 „Das Verb *bricoler* bedeutet immer auch ‚Hindernisse umgehen‘. Lévi-Strauss definiert den Bastler als jemanden, der mit den Händen arbeitet und dabei auch Mittel und Materialien einsetzt, die verglichen mit denen des Fachmanns abwegig sind. (...) Die Objekte der Bastelei – so Clarke weiter – müssen vorhanden und innerhalb eines kohärenten Kontextes mit Bedeutung versehen sein, sodass ihre Umstellung und Transformation als solche erkannt werden können. Stilbildung ist ein dreischrittiger Prozess der Dekontextualisierung, Neukombination und Rekontextualisierung“ (ebd., S. 170).

als „neuer Lernkultur“ reagierten, wurde die öffentliche Förderung der kulturellen Erwachsenenbildung in den Kerninstitutionen in den letzten Jahren kontinuierlich zurückgefahren. Man leistet dieser Entwicklung offenbar Vorschub, wenn komplexe Bildungsprozesse nicht mehr angestrebt werden: Ein Sich-mit-der-Materie-Bekannt-Machen, ein eher flüchtiges Kennenlernen, ein Können im Sinne einer Laienfähigkeit markieren zwar die heute bildungspolitisch geforderten Übergänge zwischen informellem und formellem Lernen, werden aber für eine kritische, ärmer werdende öffentliche Förderung nicht mehr ausreichend als förderbedürftige Bildungsangebote initiiert. Diese Entwicklung greift mittlerweile auch auf die klassischen Themengebiete der Kulturellen Bildung über, sodass z. B. Malen und Zeichnen in Nordrhein-Westfalen zumeist nicht mehr als förderwürdiger Bereich gelten. Ein dem Charakter nach informelles, beiläufiges Lernen – so der offenbar im Hintergrund wirkende Gedanke – braucht nicht gefördert zu werden, da es zur Alltäglichkeit des Handelns der Subjekte gehört und ein quasi sozialisatorischer Effekt des jeweiligen Milieus ist.

Die Erwachsenenbildungsinstitutionen sind also unter dem Vermarktungsaspekt und im Lichte von Finanzierungsengpässen, aber auch zur Sicherung einer Breitenförderung herausgefordert, ihren weiten Wissensbegriff (vgl. Schrader 2003)²⁴, der für Lebenslanges Lernen eine Voraussetzung ist, theoretisch zu begründen, abzugrenzen und ihm neue Schubkraft zu geben. Diese Anstrengungen müssen – zumindest was die Programmentwicklung, ihre Vernetzung in der Region und ihre Präsentation betrifft – geleistet werden. In den neu erstarkten Kulturwissenschaften differenzieren sich Positionen aus, die diese Entwicklung im Zusammenhang mit der Globalisierung diskutieren und hier Handlungs- und Konfliktformen, Normen und Werte menschlichen Zusammenlebens diskutieren und nach Reckwitz (2006) zu neuen hybriden Strukturen gesellschaftlichen Zusammenlebens führen, bei denen sich Subjektkulturen der Moderne, als gesellschaftliche Organisationsprinzipien neu mischen und ineinander diffundieren.

Theoretische Ansätze zur Kulturellen Bildung

Was meint Kulturelle Bildung vor diesem Hintergrund? Welche theoretischen Ansätze sind passungsfähig und bieten für den speziellen Gegenstand Erklärungen? Wie lässt sich kulturelle Erwachsenenbildung im Lebenslangen Lernen neu theoretisch begründen?

Nach Fuchs bleibt Kulturelle Bildung „eine aktive Disposition des Menschen zur Selbstgestaltung. Und sie leistet dieses mit künstlerischen Formen“ (Fuchs 1999,

24 Schrader hat in diesem Zusammenhang verschiedene Wissensformen in der Weiterbildung unterschieden, etwa „wissenschaftliches Wissen“, „kodifiziertes Expertenwissen“ und „religiöses Wissen“, „Wissen als Instrument zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten“ und „alltägliches Erfahrungswissen“, das einem „Identitätswissen“ zugeordnet werden kann (vgl. Schrader 2003, S. 231; siehe zur Identifizierung von Wissensformen in Programmen auch Fleige 2007a, S. 109).

S. 217). „Kulturelle Bildung als mit künstlerischen Mitteln erzeugte Bildung unterscheidet diese von anderen Möglichkeiten der Entwicklung von Bildung“ (ebd., S. 221). Es geht demnach in der Kulturellen Bildung um kulturelle Zugangsweisen zur Welt, die angewiesen ist auf Symbolkräfte und Kenntnis. Diese Definition gibt auch eine Erklärung dafür, warum so viele Menschen freiwillig und interessiert an Kultureller Bildung partizipieren.

Nach der Auskunft der Planer/-innen Kultureller Bildung in den Institutionen, die in unserer Studie untersucht wurden, geht es um Lebenstüchtigkeit, -bewältigung, -gestaltung, Identität, interkulturelle Erfahrungen, um Kunst und Werkverständnis im Sinne der Interpretation von Welt, um Selbstaussdruck, Suche nach Techniken, Können, Nachempfinden, Wahrnehmen. Kulturelle Bildung meint nicht inhaltlich angereicherte Geselligkeit, sondern Berührung, Muße (vgl. dazu auch Böhme 2008), Tiefe, Grenzziehung und Verbindung, Können, Wissen und Verstehen. Es besteht – prozessual betrachtet – ein wichtiger Zusammenhang zwischen Empfindsamkeit als emotionalem Erleben und intuitivem Erfassen, zwischen systematischer Techniknutzung, Wissen und schöpferisch-ästhetischen Akten. Dieser Zusammenhang ist im Bildungsprozess nachvollziehbar oder entäußert sich über die Nutzung von Methodenkompetenz selbsttätig. Jede künstlerische Selbsttätigkeit sucht sich ihren Gegenstand, der mit Empfinden/Emotionen besetzt wird, die nach Ausdruck und Gestaltung suchen. Es ist nun abhängig von der Methodenwahl, der Methodenkompetenz, dem künstlerischen Wissen und dem Materialwissen, in welche Richtung sich der kreative Akt, der Selbstaussdruck seinen Weg sucht.

Dort, wo es in der Kulturellen Bildung um eine neue Kultur der Lebensformen, der Lebensstile geht, werden Regeln, Symbole der Interaktion und kommunikativer Zusammenhänge erprobt, die entlang von Bedürfnisstrukturen entstehen und zu neuen Beziehungsstrukturen führen. Selbstregulierungen entwickeln sich im Nachgang dieser Bildungsprozesse, sowohl was Wissensverarbeitung als auch was die eigene Emotionalität betrifft. Eine Kultur der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensführung – um Schmidts Konzept der Lebenskunst (1998, 1999) aufzunehmen – nutzt den Erkenntnisgewinn der ästhetischen Praxis. Beziehungsfähigkeit und Selbstregulierung, wie auch die sensible Beobachtung sind aufeinander bezogen. Dieses wird um so wichtiger, als die Sozial- und Politikwissenschaften wie die Erziehungswissenschaften sich kulturwissenschaftlich fundieren und ausrichten wollen – ein Phänomen, das darauf verweist, dass die Welt als symbolische Welt geschaffen ist und verschiedenen Interpretationen unterliegt. Dabei kommt dem sinnzuschreibenden Subjekt, das für erwachsenenpädagogische Betrachtungen von hohem Interesse ist, eine besondere Relevanz zu, um der Frage nachzugehen, wie Handeln, Handlungskontext und Subjekt wechselseitig aufeinander bezogen sind und welche subjektiven Selbstauslegungen durch die Auseinandersetzung mit Kultur begleitet werden können.

Für die Fundierung der kulturtheoretischen Sichtweise bieten auch ältere theoretische Konzepte ausgearbeitete Begründungszusammenhänge. Mit Bourdieu (1987) bildet

sich vor diesem Hintergrund ein dauerhaftes Dispositionssystem kultureller Selbstverortungen heraus. Foucault (1990) fokussiert demgegenüber in seinen Betrachtungen kulturelle Diskurse als Kommunikationsbeziehungen, als Spiele und Macht. Je nachdem, welcher theoretischen Richtung man eher zustimmt, ändert sich auch die Betrachtungsweise auf Kultur, werden die von Fuchs geforderten heterogenen Zugangsweisen zur Kultur theoretisch begründet. Die Kulturelle Bildung sollte vor dem Hintergrund der pluralistisch ausdifferenzierten Gesellschaft und ihrer Reflexion in den Cultural Studies für beide Betrachtungen die Türen postmodern offenhalten, weil sie der bildungstheoretischen Perspektive, der es um ein Maximum an Aufklärung, an Interpretationsgewinn für individuelle Entwicklungschancen und Autonomiegewinn geht, eine Entfaltung ermöglicht (vgl. dazu auch Mottier 1999).

Programmanalyse zur Kulturellen Bildung und bildungstheoretische Schlussfolgerungen

Vor diesem Hintergrund ist es für Erwachsenenbildungsinstitutionen und die Sicherung Lebenslangen Lernens vonnöten, sich die Prozesse von Bildung, ihre Wege und die diversen Nutzungsverläufe zu vergegenwärtigen, sich insbesondere mit der eigenen Programmentwicklung systematisch zu beschäftigen und sie in Beziehung zu aktuellen Wissensentwicklungen und Nachfrageentwicklungen zu setzen; genau an diesen Schnittstellen liegen nachhaltige Wirkungen der Programmplanung begründet.

Eine nachfragebezogene und theoretisch begründete Kulturelle Bildung bedarf zusätzlich einer fundierten empirischen Erschließung der Angebotsvielfalt und -entwicklungen in der Region. Hier bietet die Realanalyse im Kontext unserer Studie zur Kulturellen Bildung Aufschluss. Schauen wir uns also einige zentrale Ergebnisse an und korrelieren sie mit den vorangegangenen theoretischen Betrachtungen. Welche Angebots- und Nachfragelinien platzieren sich in der aktuellen Diskussion? Welches Bildungsverständnis setzt sich unter den Institutionen und – im Spiegel der Programmplanung – in der Bevölkerung durch? Welche Nutzungsformen Kultureller Bildung lassen sich für die nahe Zukunft antizipieren? Hier lassen die Befunde unserer Studie zur Kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg (Gieseke u. a. 2005) folgende Interpretationen zu:

Zunächst haben wir uns mithilfe eines mehrperspektivischen Designs der Vielfalt Kultureller Bildung in den heterogenen Institutionen und Trägerlandschaft der Kulturellen Bildung gewidmet. Wir haben drei Felder – Erwachsenenbildungsinstitutionen, Kulturinstitutionen, die Bildung „beigeordnet“, also kurzfristig und eventhaft, anbieten sowie „Sparten“, in denen sich Kulturelle Bildung über kulturelle Aktivität vollzieht (etwa in Chören) identifiziert und untersucht. Das Design beruht auf einer Mischung aus Programm- und Fallanalysen.

Programmanalyse	Regionalanalyse	Fallanalyse (Erwachsenenbildungs- einrichtung)	Spartenanalyse
Erwachsenenbildungs- einrichtungen laut Programmarchiv Quantitative Daten- erhebung der Jahre 1996 und 2001 von 47 Volkshochschulen 18 evangelische EB 4 katholische EB 15 Frauenzentren 6 Urania und deren Interpretation 13 Leitfadeninterviews mit VertreterInnen von Erwachsenenbildungs- einrichtungen	Beigeordnete Bildung Region Uckermark Region Berlin Friedrichshain-Kreuzberg 19 Expert/-innen- interviews	Volkshochschule Dahme-Spreewald Fallanalyse (Beigeordnete Bildung) Akademie der Staatli- chen Museen zu Berlin Fallanalyse (Soziokulturelles Zentrum) Frauenzentrum Cottbus Fallanalyse (Beigeordnete Bildung) Kulturhaus Altes Rathaus Potsdam	Kulturelle Praxis 17 Expert/-nnen- interviews

Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S. 40

Abb. 38: Empirisches Untersuchungsfeld

Für die Darstellung von Befunden zur Kulturellen Bildung im Sinne der oben begründeten, von den Institutionen für Erwachsenenbildung durchgeführten, stabilen Angebotsformen und komplexen Bildungsprozesse mit hohem Stundenvolumen – etwa durch semesterweise angebotene Kurse – wird im Folgenden auf die Ergebnisse der Programmanalyse in Erwachsenenbildungseinrichtungen fokussiert. Exemplarisch wird dabei die Berliner Situation dargestellt. Die regionalen Unterschiede in der Angebotsentwicklung, die ein interessantes Ergebnis unserer Studie waren, können hier nicht berücksichtigt werden, sind aber in der Studie ausführlich dokumentiert (vgl. Gieseke/Opelt 2005, Kap. 4 – S. 43 ff. und Kap. 8 – S. 317 ff.). Programmentwicklungen im Fünfjahreszeitraum (1996–2001), die wir in der Studie miterfasst haben, werden nach und nach in die Darstellung einbezogen. In der Auswertung findet sich dabei auch die Analyse unterschiedlicher Sozialformen wie Vorträge, Kurse, Seminare und Exkursionen, die im Folgenden jedoch nicht weiter ausgewiesen werden.

Fünf Institutionenformen bzw. Träger sind in Berlin für die Sicherung des stabilen Angebotskerns der Kulturellen Bildung verantwortlich, wobei die Volkshochschulen das mit Abstand größte Angebot stellen, gefolgt von den Frauenbildungszentren, der Urania, der Evangelischen Erwachsenenbildung und der Katholischen Erwachsenenbildung.

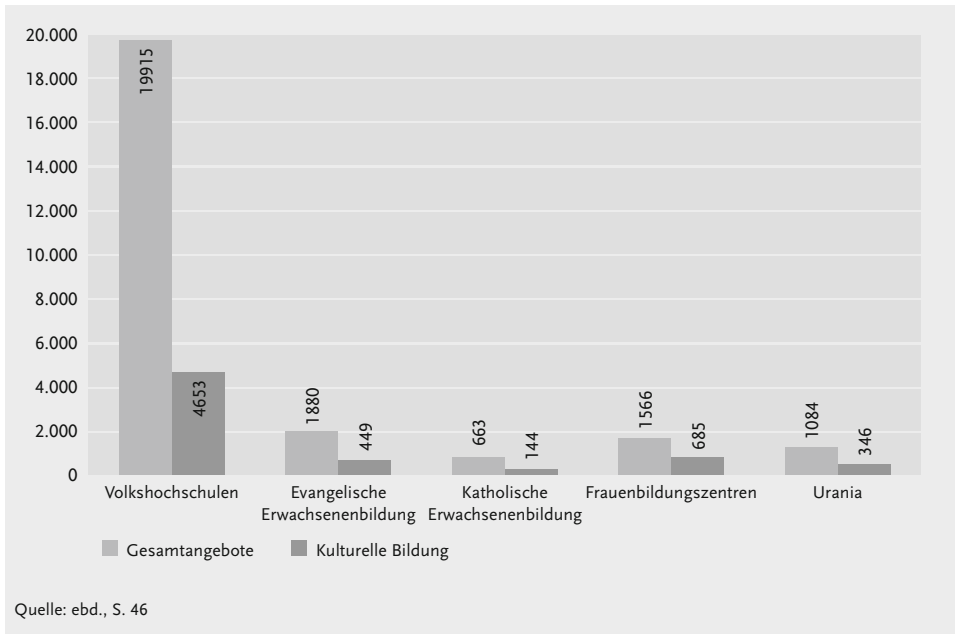


Abb. 39: Verteilung der Angebote nach Institutionen – Berlin 2001 –

Entsprechend der oben theoretisch begründeten Breite der Zugangsweisen zur kulturellen Erwachsenenbildung konnten wir in der Studie eine Breite von Angeboten feststellen, die sich folgendermaßen aufgliedert, und bei denen Kulturgeschichte – etwa Themen der Regionalgeschichte und besondere historisch-kulturelle Ereignisse, Gedenktage – sowie Malen/Zeichnen und Tanzen, aber auch textiles Gestalten die wichtigsten Themenfelder bilden. Von 1996 bis 2001 lassen sich Verschiebungen feststellen, bei denen Malen und Tanzen eine weitere Aufwertung erfahren. Berlin „malt und tanzt“ – dies kann bereits als Kennzeichen großstädtischer kultureller Bildung formuliert werden.

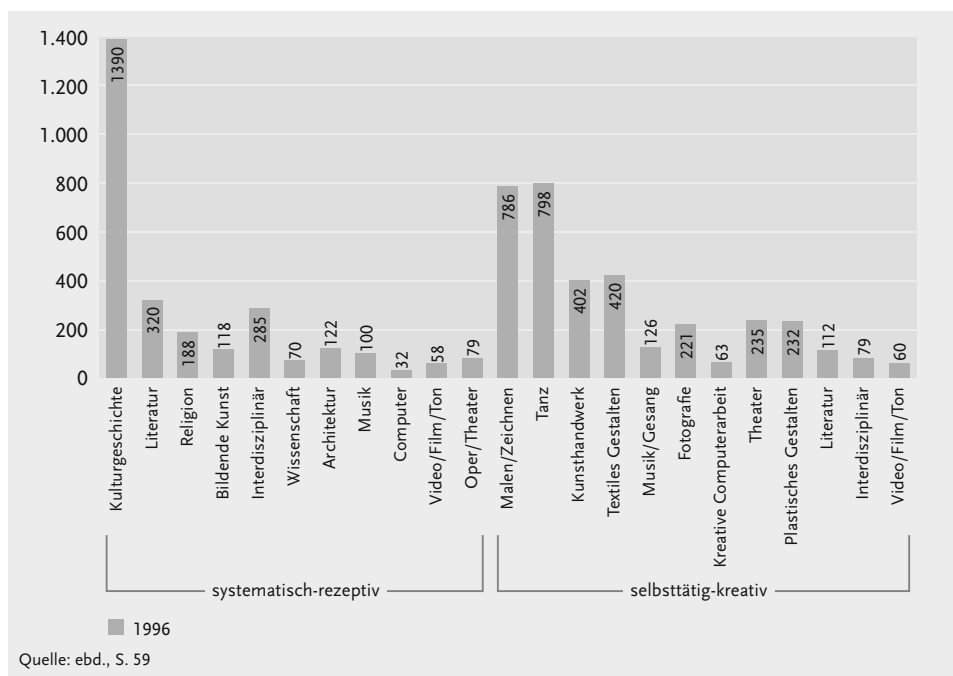


Abb. 40: Kulturelle Bildung in Berlin 1996

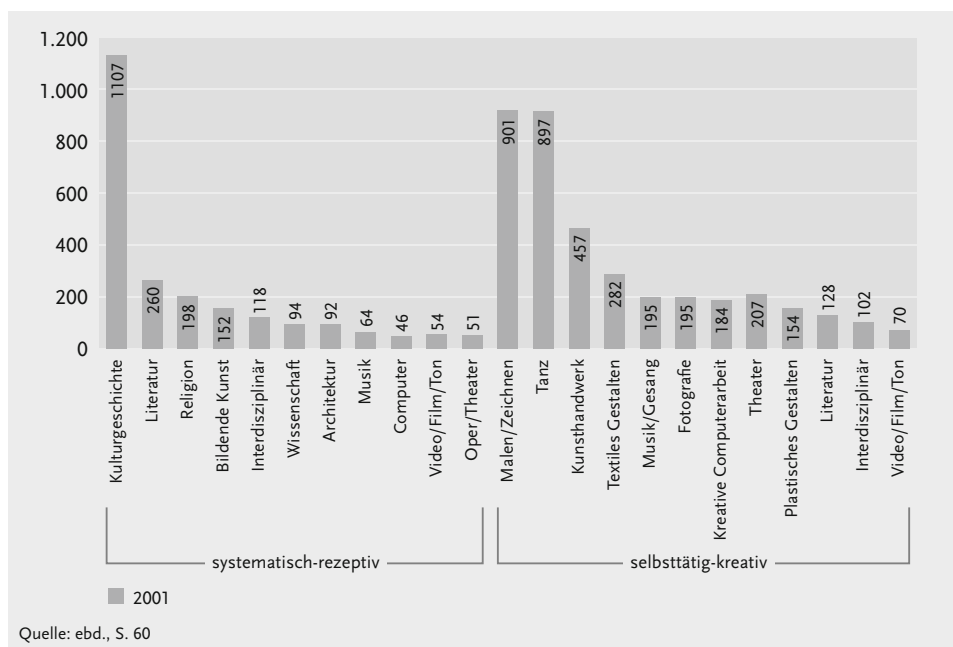


Abb. 41: Kulturelle Bildung in Berlin 2001

Die Breite der Angebotspalette haben wir interpretativ zu „Partizipationsportalen“ gebündelt, die Zugangsweisen zur Kultur und Kulturellen Bildung darstellen und als je eigenständige Wissensformen interpretiert werden können.

Bei einer induktiven Auswertung der Angebote in der Breite der Programme wird schnell deutlich, dass eine angemessene Wiedergabe der Programmviefalt nur über die Ausdifferenzierung des Angebotstypus als spezifische Zugänge des Lernens möglich ist. Wir haben nach unseren Auswertungen von einem Doppel-Entwurf der Kulturellen Bildung in den Weiterbildungsinstitutionen auszugehen. Kulturelle Bildung wird durch Angebote gespeist, die sich aus der Kultur- und Kunstgeschichte entwickeln und im Aneignungskontext als systematisch-rezeptive Angebote zu identifizieren sind. Den anderen Entwurf im Doppelpack stellen die selbsttätig-kreativen Angebote dar, die vom Kunsthandwerk über die Malerei bis zum plastischen Gestalten reichen. In den letzten Jahren entwickelt sich dieser Doppel-Entwurf aber zu einer Trias. Kulturelle gesellschaftliche Veränderungen im Zeichen der Globalisierung führen zur stärkeren Aufnahme von Kommunikation und Verstehen im interkulturellen Diskurs. Der Doppel-Entwurf wird nicht nur erweitert, sondern wir können in Zukunft mit drei Portalen zur Kulturellen Bildung rechnen. Darüber hinaus kündigt sich eine stärkere interdisziplinäre Koppelung unterschiedlicher Kultursparten (Literatur und Musik) an. Drei kulturelle Bildungspraktiken kristallisieren sich heraus, die sich zumindest an den Rändern auch mit dem kulturwissenschaftlichen Diskurs²⁵ treffen: Es geht um die Fähigkeit, die Welt über kulturelle Praktiken zu erschließen, zu bewegen und zu vermitteln, und es geht um die unterschiedlichen Lernwege zur Partizipation an Kultureller Bildung. Kulturen oder Kultur oder kulturelles Wissen werden aus der Perspektive der Bildung betrachtet. Uns interessiert in diesem Fall nicht die Ausdifferenzierung eines Kulturbegriffes, sondern die Ausdifferenzierung eines Begriffes von Kultureller Bildung. Die differenten Bildungspraktiken, die wir unterscheiden, führen keineswegs zum gleichen Ziel im Umgang mit Kultur. Sie lassen sich nicht hierarchisch verorten. Im Grunde werden drei Portale zur Kulturellen Bildung betreten, die unterschiedliche Wege markieren. Sie können damit in getrennten Bildungsformen verbleiben. Gleichwohl lassen sich Über- und Durchgänge (Gates) realisieren. Wir haben es mit „Kultureller Bildung“ zu tun, die sich als drei Bildungsgates darstellen, aber als „Portale zur Kultur“ erweiterbar sind um die passive Erlebnisdimension. Die Erlebnis- bzw. die Event-Dimension wird von uns als ein weiteres „Tor“ aufgefasst, aber es ist kein Portal zur Kulturellen Bildung. Es handelt sich hier um Erlebnisse, die zu Erfahrungen werden und sich außerhalb, sozusagen im Vorhof Kultureller Bildung bewegen. Sie können Ausgangspunkt und Anlass für Kulturelle Bildung sein und zum Inhalt Kultureller Bildung werden. Ein sogenannter umfassend gebildeter Mensch hat im Höchstfall alle drei „Bildungsgates“ durchschritten und kann sich innerhalb der Kulturellen Bildung reflexiv, durch Ausübung einer Technik und kommunikativ zwischen Kulturen und kulturellen Auslegungen bewegen.

25 Siehe Kapitel 1, 2, 9 und folgende in Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005.

Schematisch lassen sich die identifizierten Themenfelder hier zuordnen, wie die folgenden drei Graphiken zeigen. Dabei ist auf insgesamt steigende Anteile der selbsttätig-kreativen gegenüber der systematisch-rezeptiven Anteile hinzuweisen.

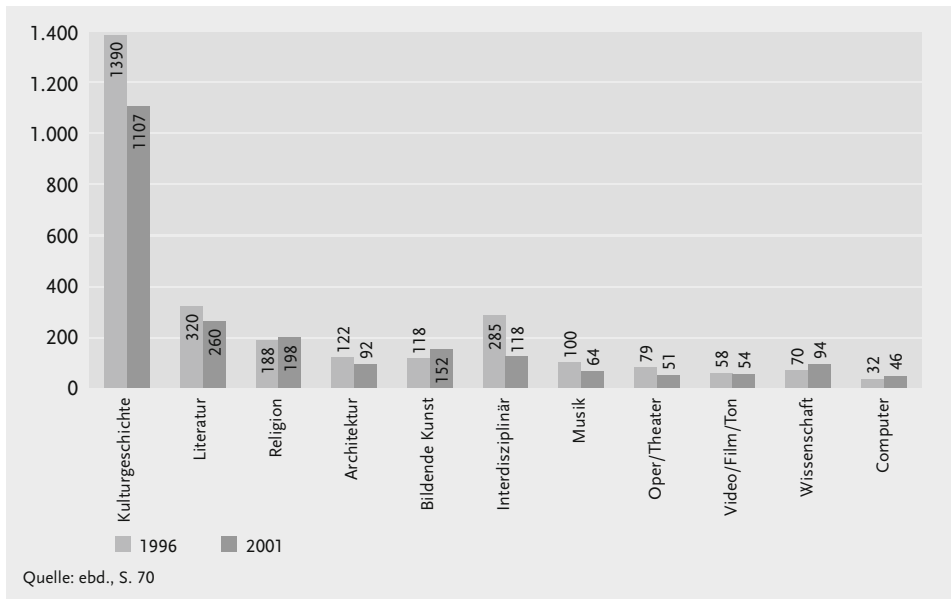


Abb. 42: Systematisch rezeptive Angebote Kultureller Bildung in Berlin

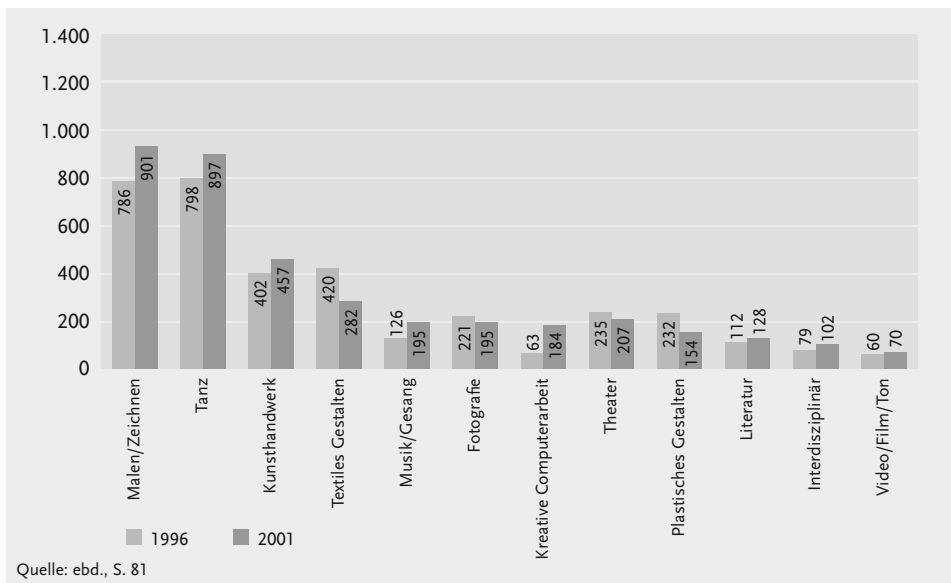


Abb. 43: Selbsttätig kreative Angebote Kultureller Bildung in Berlin

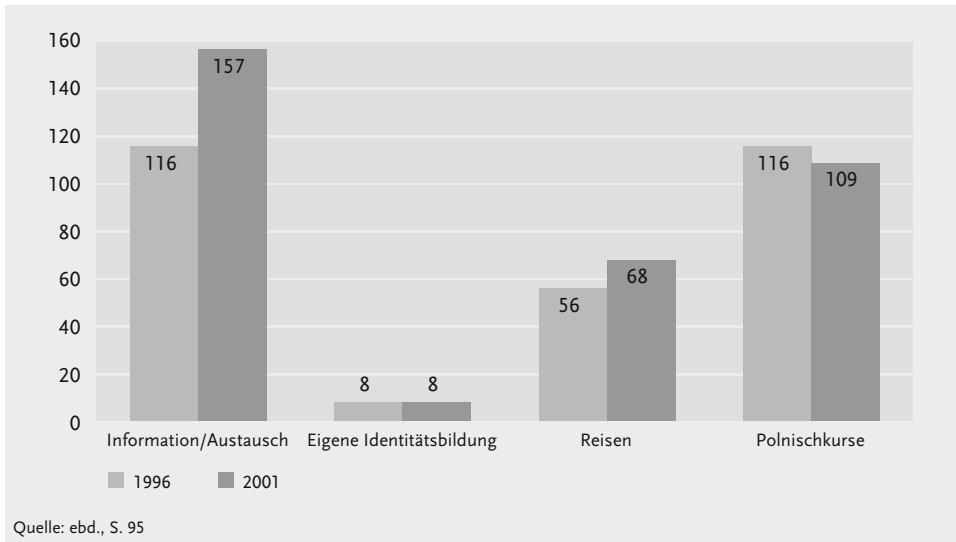


Abb. 44: Interkulturell verstehend kommunikative Angebote in Berlin

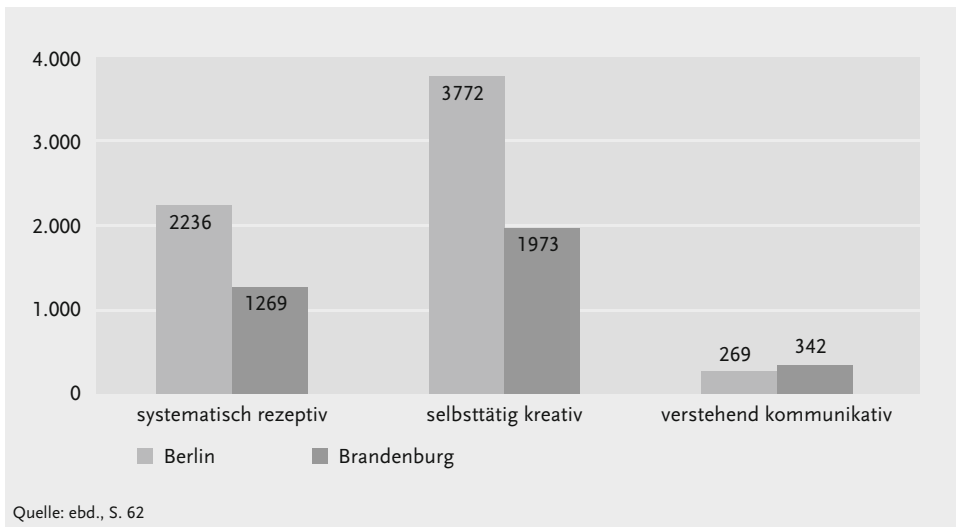


Abb. 45: Kulturelle Bildung im Jahr 2001

Wenn wir uns nun noch anschauen, welche Schwerpunktsetzungen in der Programmplanung und Wissensgenerierung bei den einzelnen Trägern vorgenommen werden, wird deutlich, dass und warum Kulturelle Bildung in ihrer Vielfalt institutionell erhalten und gefördert werden muss, um den breiten Wissensbegriff (s.o.) und damit eine Breitenförderung, die Lebenslanges Lernen für die Bevölkerung sichert, abzustützen.

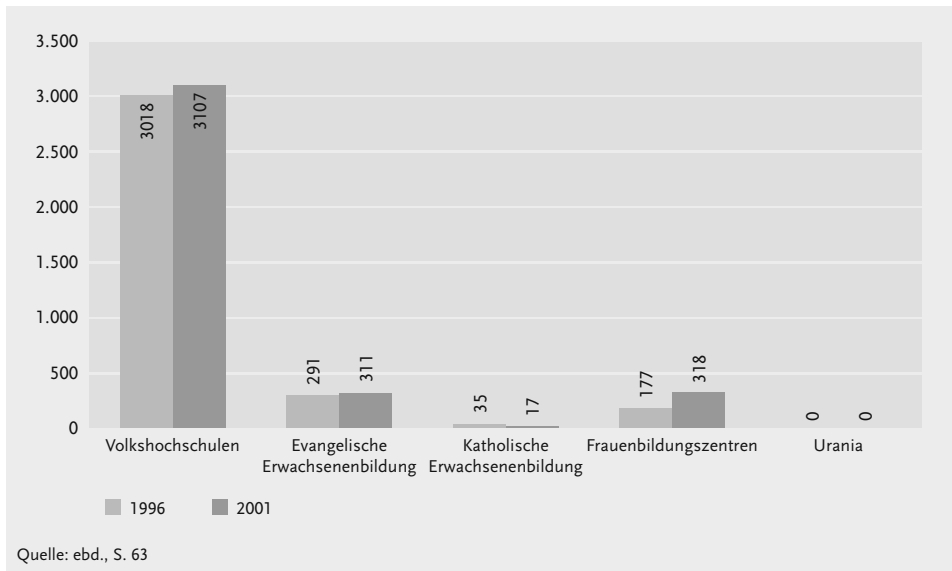


Abb. 46: Selbsttätig kreative Angebote in Berlin

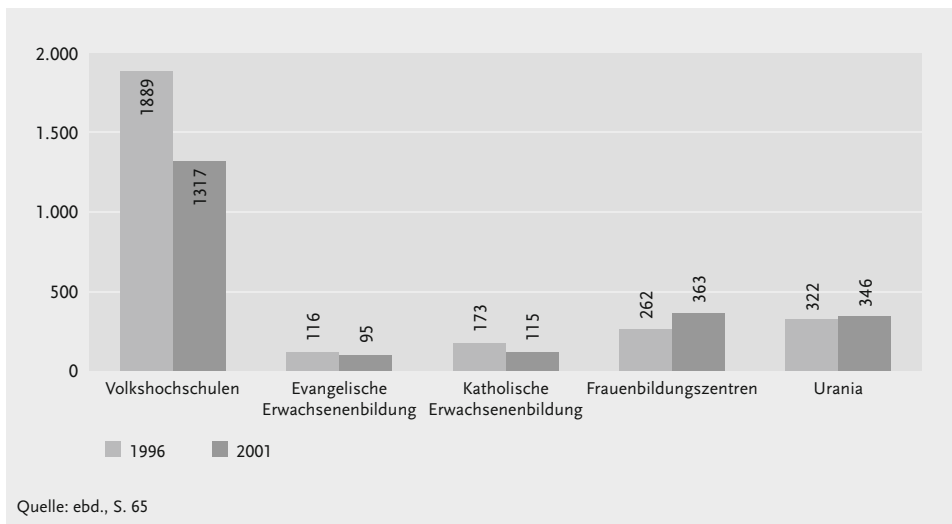


Abb. 47: Systematisch rezeptive Angebote in Berlin

Am größten Träger für Kulturelle Bildung zeigt sich die Schwerpunktbildung der Portale zur Kulturellen Bildung im systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Feld. Besonders im systematisch-rezeptiven Feld gibt es auch in der Volkshochschule Einseitigkeiten im Angebots-/Nachfragemechanismus bei den Themen. Kunstgeschichte und Literatur sind die Schwerpunkte. Wie kann sich das Angebot wieder aus Einseitigkeiten herausentwickeln?

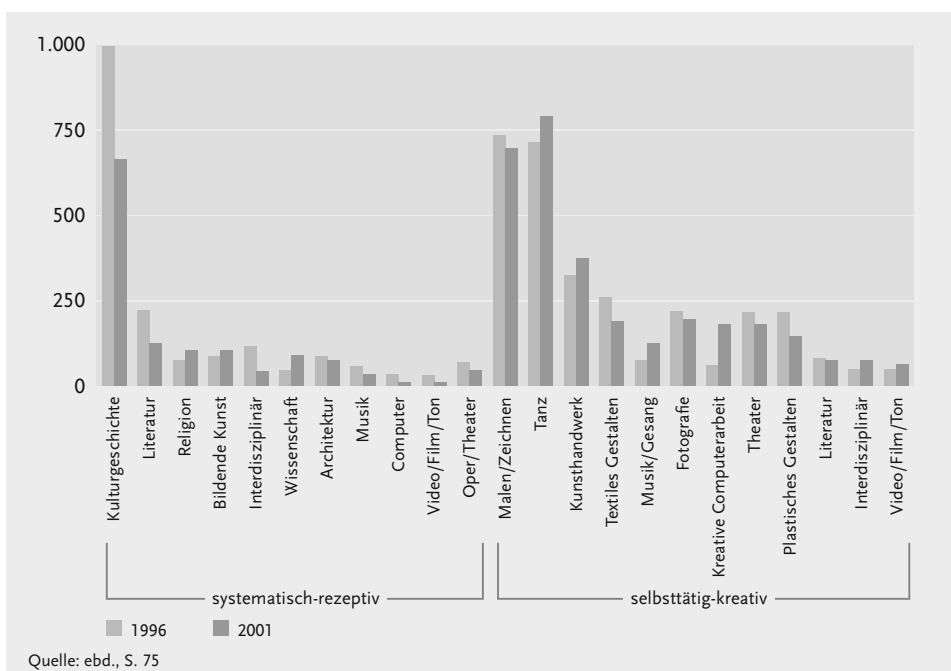


Abb. 48: Volkshochschulen in Berlin

Die verstehend-kommunikativen Angebote sind unterentwickelt. Im polnischen Teil der Studie unterscheidet Kargul drei Stufen im interkulturellen Austausch: Auf der ersten Stufe werden Versuche zur Kontaktaufnahme gestaltet. Eventuell werden Vereinbarungen unterschieden. Auf der zweiten Stufe gibt es einen Austausch zwischen Gruppen und Sektionen und wechselseitig geplante Veranstaltungen. Auf der dritten Stufe der Kontakte gibt es längerfristige gemeinsame Projekte, wie gemeinsame Bildungsreisen, Workshops und Freilichtveranstaltungen. Alle möchten, wie sie es nennen, ein „Europäisches Tor“ aufmachen. Insgesamt wird konstatiert, dass die Zusammenarbeit – gerade in den Grenzregionen – intensiver sein könnte (vgl. Kargul/Slowińska/Gancarz 2005, S. 152). Auch Solarczyk stellte keine ausreichend entwickelte interkulturelle Perspektive fest (vgl. Solarczyk 2005, S. 166). Andererseits ist interessant, dass die rezeptive und selbsttätig-kreative Bildung in Polen, auch bei einem geringen Ausbaustand der Institutionen, eine ähnliche Schwerpunktentwicklung aufweist (ebd., S. 169). Im kreativen Bereich liegen thematisch, gegenüber den untersuchten Regionen in Deutschland nicht das Tanzen sowie das Malen/Zeichnen vorne, sondern Musik/Gesang. Zudem spielt in Lubuskie Theater eine große Rolle.

Zusammenfassend lassen sich Bildungsschwerpunkte im Ländervergleich betrachten und analysieren. Dieses ist für die Weiterentwicklung in und zwischen den Ländern von Bedeutung. In unserem Fall ist es sowohl hilfreich, übergreifende Kategorien

(Portale zur Kulturellen Bildung/begriffliche theoretische Unterscheidungen) zu erarbeiten und auf die Institutionenlandschaft einzugehen, als auch spezielle Erhebungen durchzuführen. Für den Europäischen Diskurs ist wichtig festzuhalten, dass dort, wo es keine Gesetze und entsprechende Institutionen gibt, sich auch keine differenzierte Kulturelle Bildung entwickelt. Europäische Verständigungen darüber, wie kulturelle Erwachsenenbildung sich entfalten soll – über *beigeordnete Bildung*, in der Form von *Spartenbildung* oder/und in einer öffentlich zugänglichen *Erwachsenenbildung*, die mit Kulturinstitutionen kooperiert – wäre mehrere Symposien und bildungspolitische Initiativen wert. Darüber hinaus wäre eine erweiterte theoretische Diskussion zur Europäischen Kulturellen Bildung (siehe dazu auch Buckower Empfehlungen von 2005) weiterführend. Hier stockt das Europäische Projekt und wagt sich zu wenig an gemeinsame Kulturelle Bildungsinitiativen heran.

Ein europäischer Diskurs kann hier bewirken, dass Zugänge dialogisch verglichen und wechselseitig erweitert werden. Hierzu sind neben europäischen Benchmarks – etwa dem Ziel, 12,5 % der Gesamtbevölkerung in Weiterbildung einzubeziehen (vgl. Bechtel/Latke/Nuissl 2005, S. 27) – empirische Studien vonnöten, um die Breite der Angebote zu identifizieren.

In einem nationalen, europäischen und globalen Umfeld, das Paradigmenwechsel gesellschaftlicher, politischer, sozialer und ökonomischer Art in immer schnellerem Wechsel verkündet, immer hastiger neue Akzente setzt und dieses, wie Sennett (1998) beschreibt, als „Flexibilität“ offeriert, nimmt die sozial bindende und emanzipatorische Funktion von Bildung, entgegen dem Mainstream ihrer ökonomischen Vernutzung und über die Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit hinaus, zu. Der erwachsene Mensch wird noch zu sehr gesellschaftlich als „fertiges Produkt“ betrachtet. Er wird nicht mehr ein anderer, er verändert sich nicht, eignet sich höchstens informell – im Sinne von Anpassung seiner Fähigkeiten an die sich wandelnde Umwelt – neues Wissen an (vgl. die umfassende Kritik von Sennett 2008, 2005, 1998). Dazu paradox wird im beschriebenen Sinne auf Lebenslanges Lernen und Entwicklungsfähigkeit gesetzt.

Die für Selbstverortung und die Gestaltung von Sozialität notwendige Aneignung von Kultur – die derzeit im bildungspolitischen und auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Sinne von musischer Bildung im Bereich der Schulbildung eher nachgeordnet behandelt wird – findet im gesamten Prozess des Lebens statt. Der in diesem Zusammenhang bedeutende Theoretiker Scharfe nennt diesen Prozess „Kulturation“. Er argumentiert, es wandle „sich die objektive Kultur selbst andauernd, so dass, wir ein ganzes Leben lang mit Anpassungsakten beschäftigt sind, bis Müdigkeit und Schwäche des Alters uns der Mühe entheben“ (Scharfe 2002, S. 167).

Bildungstheorien wie diesen, derer die Erwachsenenbildung jetzt bedarf, geht es darum, Prozesse des Anschlusslernens zu identifizieren, sie mit den verschiedenen Ausläufern neuer kultureller Diskurse zu verbinden und die speziellen Bildungsherausforderungen im Spiegel der Zeit sichtbar zu machen.

Die postmoderne Position von Welsch schafft dafür eine interessante Rahmung, die verschiedenen Zugänge zur Kulturellen Bildung, auch die differenten europäischen Positionen in Bezug zueinander zu bringen. Ist Kulturelle Bildung z. B. rückgekoppelt an eine Geschichte, Nation, an eine Antwort auf Politik, antwortet sie auf den Wandel der Lebensstile und Lebensformen, oder ist sie vielleicht letztlich allein an die Kunstgattungen rückgekoppelt? Welche Auslegungen von Kultur werden gelebt und gepflegt in den Bildungsinstitutionen, mit welchen Vorstellungen von Bildung? Für die Forschung wird es interessant sein, wie sich Lernkulturen im Sinne von Lernformen, Bildungsverständnissen, Kulturverständnissen und Handlungsbegründungen institutionell ausdifferenzieren und damit die Vielfalt der Partizipationsformen für die Breite der Bevölkerung weiter ausbauen (vgl. Fleige 2007b; Robak 2007).²⁶

Zugleich bietet die Position von Welsch einen konkreten Begründungszusammenhang auf den Füßen einer ästhetischen Theorie. Für Welsch verbinden sich Ästhetik und Anästhetik in neuer Weise. Die Anästhetik ist die Elementarschicht, die Grenzschicht des Ästhetischen. Das Unempfindsame, das gleichfalls ästhetisch erreicht wird, ist nur in Vielfalt zu öffnen. Für die Theoriebildung wie für die Programmplanung heißt dies, dass unsere Diskurse und Konzepte zur Ästhetik nur über Wahrnehmungsfähigkeit, Erkenntnisbereitschaft geschärft werden können, indem Ästhetik und Anästhetik als Kontrapunkte postmodern verschränkt werden.

Hier nutzt uns im weitergehenden Sinne auch ein Blick auf die ästhetische Theorie Adornos. Adorno – obgleich er sicherlich mit Kultureller Bildung in dem besprochenen Sinne nicht in Verbindung gebracht werden möchte – meint, dass der Abgrund zwischen der Praxis und dem Glück die Kraft der Negativität im Kunstwerk ausmesse. „... Autonom ist Kunst nur dort, wo sie ihren genießenden Geschmack abwirft“ (Adorno 2000, S. 26). Das Begehrungsvermögen wird so nicht erweckt, aber dafür wird – im Sinne Kafkas – eine Realangst ausgelöst. Der Schock des Erschreckens und Zurücksuckens, der Ekel, der die Physis schüttelt, hat so nach Adorno als Abwehr doch „mehr mit dem Begehren zu tun als mit der alten Interessenlosigkeit ...“ (ebd., S. 26). Wo sich Empörung äußert, gibt es einen Bezug, ein Interesse, gibt es Neigungen, die auch bei Adorno eine Rolle spielen. Wo man sich neu platziert, sich findet, bleibt Anspruch an Gerechtigkeit, an Teilhabe, daran, in der Zeit das Optimum zu erleben, zu erkennen und zu begreifen. Wird hier der Betrachter oder der Leser angesprochen oder das Werk selber? Hier verschmelzen die Perspektiven. Adorno operiert mit der „Maske des Hässlichen“ und weist dabei auf das historisch Ältere hin. Der Zynismus als Verachtung der geringen „Erhabenheit des Menschen“, dem nicht einzulösenden Ideal, einer verstehenden Partizipation der Menschen untereinander, einer sozialen, individuellen, differenzierten Praxis, sucht den Weg von der Bildung zum Verkauf, der Vergemeinschaftung der Interessen in Eventaktivitäten.

26 Hier sind auch die Ergebnisse der Milieustudien von Tippelt anschlussfähig, die eine institutionelle Ausdifferenzierung der Partizipation nach Milieus belegen (Tippelt 2004; 2008). Hierzu werden aber differenzierte qualitative Betrachtungen benötigt.

Zwar ist dieses auch „schön“, doch so leicht ist die Entwicklungsfähigkeit und auch die Bestätigung der Begrenztheit des Menschen nicht zu haben.

Nachfrageverhalten – Kulturelle Bildung als subjektive Entfaltung

Unsere Ergebnisse zur Programmentwicklung in der Kulturellen Bildung, zu ihrer kulturtheoretischen und bildungstheoretischen Begründung und Interpretation können weitergehend mit Überlegungen zum Nachfrageverhalten der Teilnehmenden sowie mit der Theorie der ästhetischen Bildung korreliert werden.

Zunächst können hier einige Beobachtungen zum Malen als kultureller Aktivität als Folie dienen. So dient das Malen dazu, die im Gegenstand enthaltenen visuellen Botschaften zu entschlüsseln. Die oder der Malende schärft neu die Sinne, nimmt neu wahr, verlangsamt sich, konzentriert sich neu. Durch dieses Können und Wissen verschafft man sich Zugänge zu den eigenen kreativen Potenzialen und zur Partizipation an der Umwelt sowie – im weiteren Sinne – auch am kulturellen Erbe Europas.

Der Dozent/die Dozentin in der Kulturellen Bildung ist also mehrfach gefordert: Als Vermittler/-in beim Methodenerwerb zur kreativen Selbstentäußerung, hinsichtlich der katharsischen Funktionen und Wahrnehmungsschärfung.²⁷ Emotional-kognitive Knoten werden geöffnet. Neben der Erschließung persönlich ästhetischer Zugänge zur Wirklichkeit sind es gerade diese auf Selbsterfahrung und Kreativität orientierten menschlich-leiblich-emotionalen Ressourcen, die sich in der Kulturellen Bildung auftun.

Nach Peez (1996, 1993, 1992), einem der wenigen Theoretiker/-innen, der sich intensiv mit den bildenden Prozessen selbsttätig-kreativer kultureller Bildung beschäftigt, wird bei den Individuen eine kreative intrapsychische Kommunikationsfähigkeit herausgebildet, die zu einer ausdifferenzierten ästhetischen Kompetenz beiträgt. Von der Dozentin oder dem Dozenten wird als Unterstützung eine emotional-akzeptierende begleitende Haltung verlangt, auch bei unterschiedlichen ästhetischen Vorstellungen. Konventionelle Effekte bei den Teilnehmer/-innen verändern sich mit zunehmender Technikbeherrschung und bildkünstlerischer Auseinandersetzung. Konventionelle Maltechniken und Bildkonzepte bilden immer dann den Ausgang, wenn man beginnt, mit neuen Symbolen umzugehen.

Die eingebrachte Subjektivität wird nach Hellekamps/Musolff (1993) als primärer Zugang zur Kultur gewählt, aber im Hinblick auf ein postuliertes Einverständnis über

27 Letztere Schlüsselqualifikationen in dem als kontemplativ betrachteten Bereich des Kulturellen sind in der Wirtschaft schon seit Längerem als förderlich erkannt worden und werden für die Leitungsspitze angeboten.

intersubjektiv geteilte Bedeutungen transzendiert. Eine ästhetische Bildung sichert die emotionale Differenzierungskompetenz der Person, und dieses vollzieht sich am besten über weitreichendere und tiefere Kenntnisse von Verfahren und Methoden. Die ästhetische Sphäre ist bei Hellekamps/Musolff kantianisch angelegt, sie ist die Sphäre des Möglichen, des „als ob“. In ihr ist die Ernsthaftigkeit aufgehoben, mit der wir im Leben Entscheidungen treffen. In diesem „als-ob-Leben“ einer ästhetischen Praxis ist das Sich-Selbst-Finden oder Sich-in-der-Vielfalt-oder-in-der-Mehrdeutigkeit-Finden aufgehoben. Kulturelle Bildung ist dann ein „Probehandeln“ zur Entknotung, zur Befreiung, zum Ausgleich, zum Neuanfang. Dabei wechseln die Techniken auch im Kunsthandwerklichen mit den Ansprüchen und mit dem Lebensgefühl der Nachfragenden. Besonders deutlich ist dieses an sich wandelnden Frauenbildern und den sich daraus ergebenden veränderten Bildungsinteressen auch im kunsthandwerklichen Bereich zu sehen. Ein Beispiel bildet hier das in der Kulturellen Bildung so benannte „wilde Nähen“.*

Mode, aber auch Tanz sind derzeit die Reizthemen in der Kulturellen Bildung, vielleicht weil sie am deutlichsten Lebensstile, Beziehungsformen auch zwischen den Geschlechtern – als der Suche nach neuen Symbolisierungsformen zwischen den Geschlechtern – bedeuten. Sie sind Zeitthemen, deshalb ecken sie an und sind bisweilen in der öffentlichen Wahrnehmung diskreditiert, obwohl sie sich, gemessen an den Angebots- und Teilnehmerzahlen, großer Beliebtheit erfreuen.

Um es noch deutlicher zu formulieren: Tanz ist das aktuell besonders gefragte Themenfeld der Kulturellen Bildung. Vor dem Hintergrund einer sich wandelnden, ausdifferenzierenden Gesellschaft und der Anforderung Lebenslangen Lernens hat Tanz als kulturelle Aktivität eine besondere interpretative und organisatorische Kraft für die Individuen: Es verweist auf ästhetische, leiblich emotionale Interessen am Körper, die sich nicht im Sportlichen und in der Fitnessorientierung eintakten, sondern sich eher in Kombination körperlich, beziehungs-, emotions- und bewegungsorientiert artikulieren. Der Tanz sucht sich seinen Weg in die Bildung. Oder umgekehrt, die Bildung bezieht die körperlichen Dimensionen mit ein. Dieser Zusammenhang von Körper und Geist, von Emotion und Kognition ist gleichfalls in der neurobiologischen Forschung untersucht und belegt worden (ebd., S. 85).

Die Planer/-innen in der Kulturellen Bildung handelten intuitiv oder marktwirtschaftlich, als sie dieser Nachfrage nachgingen – die Zahlen aus der Programmanalyse belegen dies –, auch wenn die aufgezeigten Wirkungszusammenhänge letztlich nicht von allen akzeptiert oder erkannt worden sind. Neues kommunikatives Verstehen für die Veränderung von Lebensstilen sucht sich häufig seinen Weg über kulturelle Ausdrucksformen, die sich in der Nachfolge kristallisieren und symbolisieren. Der Tanz ist dabei offensichtlich die Form, die gegenwärtig schicht- und milieuspezifisch am wenigsten eindeutig zuzuordnen ist. Er kommt ohne Sprache

* „Wildes Nähen“ (Textiles Gestalten) ist ein Bereich, der den theoretischen Diskurs über selbsttätig-kreative Arbeit

aus, aber sagt alles. Er ist als Kunstform und als Gesellschaftsform jeweils Ausdruck seiner Zeit, seiner Kultur.

Wir können also folgende These formulieren: Die starke Nachfrage nach selbsttätiger Bildung differenziert sich unabweisbar als Folge indirekter Verwertung und Kompensation für den Alltag in Familie und Beruf aus. Sie bestätigt das Bild von der Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Organisationsform mit zivilgesellschaftlichen Fluchtpunkten und individuell stützender Funktion.

Die Volkshochschulen mit ihrem Planungsmodus des Angleichungshandelns an die institutionelle und soziale Umwelt (vgl. Gieseke 2000) suchen intuitiv und induktiv unter Abgleich mit Kulturdiskursen und Kulturwissenschaft spezifische Bildungsantworten auf gesellschaftliche Wirklichkeiten, zu der die Individuen eine Antwort selbsttätig finden. Solange das Angebot-Nachfrageverhalten unter dem institutionellen Leitkonzept der Volkshochschule für die Bürger/-innen bezahlbar bleibt, gibt es keine besseren seismographischen Antworten. Bildung sucht Kultur. Für zukünftige Entwicklungen bleibt der Anspruch zu beantworten, die Veränderungen in der Wissensgesellschaft in einen fließenden, mitgehenden und nicht vor-bestimmenden Bildungsprogress zu bringen. D.h. dass Angebote unter hohem Anspruchsniveau weiter ausdifferenzieren und anschlussfähig zu halten sind; aufklärerisch, ästhetisch betrachtend, erlebend-interpretierend, selbsttätig, lebendig.

Kultur mit neuen Inhalten – kulturelle Aneignung auf längeren, unterschiedlichen Wegen

Kulturation, darauf hatte ich bereits hingewiesen, ist „Lernen bis zum Tode“. Doch Lernen meint hier nicht Einpassung oder Einfügung – das wäre Akkulturation. Es geht mit Scharfe um Wissen, um Aneignung, auch Weitergabe, und daran ist jeder/jede beteiligt. Der Weg der Kulturation und die Möglichkeiten zur Weitergabe sind beständig.

Die Kulturelle Bildung hat aus dieser Perspektive beim Lebenslangen Lernen nach Scharfe das Kunstwerk im Blick. Im Sinne von Lebensstilen, Ästhetik und Milieu/Schicht findet die Kulturelle Bildung mit Bourdieu Zugang, um Anschlussfähigkeit zu sichern. Aber sie hat sich im Besonderen auch emotionstheoretisch und bildungstheoretisch zu versichern, um Brücken und Übergänge des Lebenslangen Lernens für alle zu ermöglichen, um das zivilisatorisch-emotionale Binnengewebe, die Selbstvorsorge im Foucaultschen Sinne zu stärken. Kulturelle Bildung antwortet hier auf die Einseitigkeiten der Lebensentwürfe und wird deshalb nachgefragt, um sich neu zu erproben. Sie öffnet Türen, ohne das Glück, die Freude zum Ziel zu erklären.

Man nutzt Bildung um ihrer selbst willen. Es geht um das Balancieren zwischen Leistungsdenken, Anspruchshaltungen und Bedürfniskontrollen. Glücksfähigkeit ist dann Ausdruck von Lebensstimmigkeit (vgl. Kast 1998) und ist ein Begreifen, Verstehen der Umwelt auch in ihren Widersprüchlichkeiten (vgl. Gieseke 2007, S. 12, 3. Kapitel). „Die Reduktion in den Bildungsansprüchen kultureller Bildung verwundert umso mehr, als vor allen Dingen die Wirtschaft den Zusammenhang von Kultur, Initiierung von Erlebniskultur und ästhetischer Praxis sowie die Erzeugung von kommunikativen Räumen – an das Produkt gebunden – hergestellt wird. Ökonomische Betrachtungen müssen also keinesfalls inhaltliche Vorstellungen und Konzepte kultureller Bildung ausschließen oder verhindern“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 321)²⁸.

Kulturelle Aktivitäten im systematisch-rezeptiven Bereich beziehen ihre Anteile nicht nur aus dem Werk, sondern auch aus Geschichte, aus dem Können, aus der „Heimat“ und aus industriegeschichtlichen Kontexten. Gerade der Umgang mit den Produktionsformen einer Gesellschaft zieht andere Lebensweisen, andere Kulturformen, andere Symbolbildungen nach sich, die auch andere Techniken in der Werkproduktion hervorbringen. Was die kulturelle Erwachsenenbildung betrifft, verbinden sich neue Kulturgeschichte, Tourismus, Wissen und Infotainment. Der Bildungsprozess würde heute besonders darin liegen, diesen Veränderungsprozess zu begreifen, ihn empfindend für das eigene Leben auszuwerten, die neuen Symbolformen zu verstehen, sich kritisch auseinanderzusetzen und sich selbst zu verorten.

28 Naomi Klein (2005) weist allerdings in ihrer Untersuchung nach, dass durch das Marketing eines Produktes das Produkt sich weniger als das Image der Marke zu einem kulturellen Distinktionslabel entfaltet. Nur die Idee vom Produkt zählt. Man kauft die damit verbunden Interpretationen. Das Produkt als Marke wird zum Symbol für einen bestimmten kulturellen Lebensstil. Nur noch der Sinn wird verkauft, die Produkte selbst als Fabrikate haben sich immer mehr angeglichen. Das von Bourdieu markierte Distinktions- und Differenzinteresse wird verengt, bleibt aber als Wirkungsmacht bestehen. Aufklärerische, ästhetische Bildungsbedarfe scheinen kontraproduktiv; werden sich an diesem Punkt auch zukünftige Interpretationen von Kultur/Kulturelle Bildung scheiden? Die produktbezogene Ästhetik kommt ohne Bildung aus, sie kann sich auf das Marketing verlassen. Dies gilt – mehr als unterstellt wird – auch für die gesamte Popkultur. Distinktion und Widerstandskultur speisen sich in der Auseinandersetzung um Lebensstile aus dem gleichen Topf. Doch geht es hier – im Gegensatz zur Produktmarkenwelt – um eine Auseinandersetzung über die Teilhabe. Eine demokratische Vorstellung darf dabei den Bildungsgedanken nicht aufgeben, gerade nicht für das Erwachsenenalter, sondern hat ihn zurückzubinden an das jeweilig vorhandene kulturelle Interesse als komplexe individuelle Ausdrucksform und kognitiv-emotionale Aneignung von Wirklichkeit mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln. Aufklärerisch-ästhetische Bedürfnisse schaffen verstehende Distanz, die nicht immer verkaufsförderlich sind. Ist dies vielleicht der Grund, warum der Bildungsbegriff gegenüber dem erweiterten Kulturbegriff zurücktritt?

Literatur

- Adorno, T. W. (2000):** Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften. Bd. 7. Frankfurt a. Main.
- Bal, M. (2006):** Kulturanalyse. Frankfurt a. Main.
- Bechtel, M.; Lattke, S.; Nuissl, E. (2005):** Portrait Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld.
- Böhme, G. (2008):** Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein.
- Bourdieu, P. (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. Main.
- Buckower Empfehlungen:** siehe Deutsch-polnische Forschergruppe (Hg.) (2005).
- Deutsch-polnische Forschergruppe (Hg.) (2005):** Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6).
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2007):** Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000 (11.12.2007). Berlin.
- Fleige, M. (2007a):** Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987 – 2004. Berlin: Humboldt-Univ. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 10).
- Fleige, M. (2007b):** Lernkulturen für das Ehrenamt. In: Heuer, U.; Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u. a., S. 271–283.
- Foucault, M. (1990):** Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.
- Fuchs, M. (1999):** Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden.
- Gieseke, W. (2000):** Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/-innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen.
- Gieseke, W. (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Gieseke, W.; Kargul, J. (Hg.) (2005):** Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster u. a.
Band 1: Gieseke, W.; Opelt, K.; Stock, H.; Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.
Band 2: Depta, H.; Kargul, J.; Pólturzycki, H. (Hg.) (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster u. a.
Band 3: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hg.) (2005): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6).

- Gieseke, W.; Opelt, K. (2005):** Methodisches Vorgehen der Gesamtuntersuchung. In: Gieseke, W. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 39–42 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1).
- Gieseke, W.; Opelt, K. (2005):** Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 43–108 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1).
- Gieseke, W.; Opelt, K. (2005):** Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für Kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, W. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 317–332 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1).
- Gieseke, W.; Robak, S.; Fleige, M. (2007):** Lernkulturen in globalen Unternehmen unter transkultureller Perspektive (Deutschland – Taiwan). Manuskript.
- Hellekamps, S.; Musolff, H.-U. (1993):** Bildungstheorie und ästhetische Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 275–292.
- Kargul, J.; Slowińska, S.; Gancarz, M. (2005):** Kulturelle Aktivitäten der Erwachsenenbildung in der Wojewodschaft Lubuskie. In: Depta, H.; Kagul, J.; Pólturzycki, H. (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster u. a., S. 103–161 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 2).
- Kast, V. (1998):** Vom Sinn des Ärgers. Anreiz zu Selbstbehauptung und Selbstentfaltung. Stuttgart/Zürich.
- Klein, N. (2005):** No Logo! München.
- Kuwan, H.; Thebis, F. (2001):** Berichtssystem Weiterbildung VIII: erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland /hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Mottier, V. (1999):** Praxis, Macht und Interpretation. In: Reckwitz, A.; Sievert, H. (Hg.): Interpretation, Konstruktion, Kultur. Opladen/Wiesbaden, S. 126–157.
- Peez, G. (1992):** Vorbilder in der Kunstpädagogik. Nachdenken über die Vorbildlichkeit von Beuys und darüber hinaus. In: Kunst und Unterricht, H. 166, S. 12–13.
- Peez, G. (1993):** Kontinuität und Brüche im Bildungsprozess zwischen Anleitung und Selbstvergewisserung. Das Beispiel von Frau A. in einem Kurs der kulturellen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 73–80.
- Peez, G. (1996):** „Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben“. Skizzen zum Verständnis von Kreativität und Bildung in interdisziplinären Selbstorganisationsmodellen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 234–242.
- Reckwitz, A. (1999):** Praxis – Autopoiesis – Text. Drei Versionen des Cultural Turn in der Sozialtheorie. In: Reckwitz, A.; Sievert, H. (Hg.): Interpretation, Konstruktion, Kultur. Opladen/Wiesbaden, S. 19–49.

- Reckwitz, A. (2006):** Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006.
- Robak, S. (2007):** Lernkulturen als Gestaltungsraum des Bildungsmanagements. In: Heuer, U.; Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u. a. 2007, S. 253–270.
- Sanders, O. (2002):** Pop. Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Cultural Studies. In: Friedrichs, W.; Sanders, O. (Hg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 165–180.
- Scharfe, M. (2002):** Menschenwerk. Erkundungen über Kultur. Köln/Weimar/Wien.
- Schmid, W. (1998 u. 1999):** Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt/M.
- Schrader, J. (2003):** Wissensform in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253.
- Sennett, R. (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Sennett, R. (2005):** Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Sennett, R. (2008):** Handwerk. Berlin.
- Solarczyk, H. (2005):** Vergleich der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung in Polen und Deutschland. In: Depta, H.; Kagul, J.; Pólturzycki, H. (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster u. a., S. 163–174 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 2).
- Tippelt, R.; Weiland, M.; Panyr, S.; Barz, H. (2004):** Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld.
- Tippelt, R. u. a. (2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Weinberg, J. (1999):** Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster, S. 81–143.

Weiterbildungsprobleme und Zukunftschancen des Lebenslangen Lernens – das Beispiel Hessen

PETER FAULSTICH

Weiterbildung ist in Paradoxien verfangen: Einerseits werden weite Perspektiven ausgesponnen, andererseits herrschen kurze, kleine Schritte vor, die aus der Sackgasse hoher Selektivität nicht herausführen. Zum einen ist „Lebenslanges Lernen“ – LLL – als weitestreichende Entwicklungsvorstellung und Strukturprinzip des Bildungswesens in den Programmen fast aller Parteien, Verbände und in vielen offiziellen Dokumenten von der EU bis zu den „lernenden Regionen“ verankert: Politik, Unternehmerverbände und Gewerkschaften sind sich – bei durchaus divergierenden Interessenpositionen – einig über den hohen Stellenwert: Eine Metaphorik des Wandels, dass sich angeblich Anforderungen an Lernen und Wissen mit progressiver Dynamik ändern, ist zum zentralen Legitimationsmuster geworden. Zum andern finden wir gleichzeitig mit dem Megapostulat nach „Lebenslangem Lernen“ eine minimale Umsetzungsreichweite. Es gibt höchstens kleine Verwirklichungsschritte und keine großen Entwicklungssprünge. Desto notwendiger ist es, Zukunftsentwürfe zu zeichnen, die ausgehend von der gegebenen Situation – hier am Beispiel des Bundeslandes Hessen – weiterreichende Perspektiven orientieren.

Zukunftsperspektiven

Zukunftsdenken hat es nicht leicht, besonders bei den Exegeten des dominanten neoliberalistischen Kapitalismus. Wenn der Markt alles richtet, braucht man über Zukunft nicht nachzudenken.

Gleichzeitig erleben wir die aktuelle Situation in hohem Maß als offen. Luhmann sagt dazu: „Wir können nur sicher sein, daß wir nicht sicher sein können, ob irgend etwas von dem, was wir als vergangen erinnern, in der Zukunft bleiben wird wie es war“ (1989, 136). Es ist unmöglich, das Alte festzuhalten; es ist unmöglich, ein Neues sofort einzusetzen. Ein „Sofortglück“ in einer „Weiterbildungsgesellschaft“ (Arnold/Gieseke 1999) ist für morgen schon nicht gerade wahrscheinlich. Eher grassiert eine

Endzeitstimmung, dass alles nur schlechter werde, verstärkt durch die Chaos-Rhetorik der Medien. Stichwörter hier sind „Katastrophismus“ und „Alarmismus“. Dies gilt auch für die in der Erwachsenenbildung Tätigen. Es grassiert bei vielen Beteiligten ein Gefühl der Unsicherheit, des hohen Risikos und der Unklarheit der Perspektiven. Dies greift deshalb, weil – mit Radio Eriwan zu sprechen – das Spektrum des Möglichen im Prinzip gewaltig gewachsen ist, konkret sich aber wenig bewegt.

Das reduzierte Zukunftsdenken ist geprägt durch Zeichen von Krise. Man redet von der Krise der Arbeitsgesellschaft, der Krise des Sozialstaates, der Krise des Rentensystems, der Krise der Moderne. Je weiter wir Horizonte aufreißen, desto mehr wächst die Unsicherheit. Um sich den Herausforderungen der Zukunft zu stellen, ist es aber nötig, vorhandene Entwürfe zur Kenntnis zu nehmen und sich der verschiedenen Quellen des Zukunftsdenkens zu vergewissern. Waren es zunächst religiöse Mythen über Himmel und Erde, welche die Entwicklungsvorstellungen bestimmten, so wurden diese abgelöst durch literarisch-ästhetische Visionen, durch philosophische und gesellschaftswissenschaftliche Konstrukte, perspektivische Studien und politische Programme (Faulstich (Hg.) 2006). Dabei stößt man auf einen Horizont, der gekennzeichnet ist durch absehbare Kontinuitäten einerseits und durch entstehende Potenziale andererseits. Aus diesen weiterwirkenden Rahmenbedingungen und sich ausweitenden Spielräumen resultieren die möglichen Verlaufsmuster der Zukunft auch der Weiterbildung.

Blockierte Zukunft

Sicher ist, dass wir in der Kontinuität der letzten Jahrzehnte keine tragfähigen Modelle für das nächste Jahrhundert entwerfen können. Dies gilt auch für die Erwachsenenbildung, in welcher eingefahrene theoretische Konstrukte, Programme und Konzepte immer weniger tragfähig und zunehmend festgefahren sind. Es findet zwar ein beschleunigter Austausch von Paradigmen statt, welche meist aus anderen Wissenschaften schnell rezipiert und genauso schnell verbraucht werden. Immer neue „Orientierungen“ und „Wenden“ werden auf den theoretischen Markt geworfen (Faulstich 2003, 82–156). Die „betriebswirtschaftliche“ Wende mit den Stichwörtern Management, Marketing, Organisation und Qualität ist nur die vorerst letzte Nummer in dieser Reihe.

Angesichts des aufgerissenen Problemspektrums sind alle theoretischen Versuche daran zu messen, ob sie den grundlegenden Herausforderungen von Zukunft gerecht werden und sich auf weitreichende Entwürfe einlassen. Über die Zukunft von Erwachsenenbildung können wir letztlich nur reden, wenn wir uns die kulturelle Perspektive unserer Gesellschaft insgesamt vergegenwärtigen, also auch die Fragestellung, wie die zukünftige menschliche Gesellschaft aussehen kann, und vor allem wie sie gestaltet werden soll. Festzuhalten ist, dass Zukunft in der gegenwärtigen Gesellschaft selber nicht als Gegenbild steckt, sondern als immanente Tendenz, als

Potenzial. Das Übermaß der Komplexität bestehender gesellschaftlicher Systeme begrenzt die Eingriffsmöglichkeiten und Entscheidungsfähigkeit und erzeugt im wahrsten Sinne eine Unzurechenbarkeit der Folgen. Seit dem Entstehen der Erwachsenenbildung als Lesegruppe und Arbeiterbildung war sie gekennzeichnet durch Staatsferne und Politikverzicht. Immer droht bei eingreifenden Impulsen die Gefahr von nicht intendierten Effekten. So kann z. B. die Quote der Weiterbildungsteilnahme durch nicht reflektierte juristische und finanzielle Instrumente sogar noch gesenkt werden.

Dabei ist sogar kontrovers, welchen Begriff wir für die herausziehende Gesellschaftsformation verwenden wollen. Zeitdiagnosen etikettieren dies divergent und kontrovers (Wittpoth 2001). Einige reden nach wie vor von der modernen „Industriegesellschaft“, andere vom „Superindustrialismus“, wieder andere von der „Postmoderne“ oder „Risikogesellschaft“; die „Erlebnisgesellschaft“ konkurriert mit der „Arbeitsgesellschaft“. Es gibt fast so viele Gesellschaften wie soziologische Lehrstühle. Allen gemeinsam ist aber ein Umbruchbewusstsein. Weitere Entwicklungen und Hoffnungen artikulieren dann gleichzeitig Überlebensversuche, welche die notwendigen Voraussetzungen benennen, um nach wie vor Optionen für wünschbare Zukünfte festhalten und entwerfen zu können.

Stagnation der Weiterbildungsentwicklung

Zu fragen ist, ob der gegenwärtige Zustand der Weiterbildung den Anforderungen, wie sie z. B. in der breiten und lauter werdenden Diskussion um Lebenslanges Lernen postuliert werden, gerecht wird. Weiterbildung ist gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzen zum größten Bildungsbereich geworden. Dieser wächst aber ausgehend von der „okkasionellen“ Erwachsenenbildungslandschaft der 1970er-Jahre in zunehmende Strukturlosigkeit hinein. Einerseits sind die bundesweiten Rahmenbedingungen gekennzeichnet durch fortschreitende, wenn auch gebremste Expansion und zunehmende Relevanz. Andererseits kennzeichnet eine Kontinuität des Politikverzichts das Weiterbildungssystem. Im Bund beschränkt sich Entwicklungsstrategie weitgehend und verstärkt auf Projektförderung.

In den Ländern grassieren finanzielle Kürzungspolitik und Rückzug aus öffentlicher Verantwortung. Die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern ist dem Postulat LLL nicht gefolgt. Eine höchstens ansatzweise Implementation lässt sich belegen (Faulstich/Vespermann 2002). Wir (Faulstich/Gnahn 2005) haben bei der Erstellung des Weiterbildungsberichts Hessen Entwicklungen seit dem ersten Bericht (Faulstich/Teichler 1991) verfolgt und sind zu eher ernüchternden Ergebnissen gekommen.

Megastrategie LLL

Dies gilt auf alle Fälle, wenn man die Realität misst an der Programmatik des „Lebenslangen Lernens“. LLL ist nicht neu. Ausgangspunkt in den 60-Jahren war die Einsicht, dass eine weitere Expansion der bestehenden Bildungseinrichtungen auf den alten Linien zu Fehlentwicklungen führen würde. Vordenker war eine Gruppe international vernetzter Expert/-innen, die dem damaligen französischen Erziehungsminister Edgar Faure zum ersten Mal ein Projekt Education Permanente vorgeschlagen hat. Die Diskussion führte zu umfassenden bildungspolitischen Konzeptentwürfen, angestoßen durch internationale Organisationen wie die UNESCO, des „Councils of Europe“ und die OECD. Auch in Deutschland wird das Konzept seit mehr als 40 Jahren diskutiert – so z. B. von Friedrich Edding 1963 in einem Vortrag vor der IHK zu Köln. Er hat damals schon die Prinzipien zusammengefasst: Schulen und Hochschulen werden davon befreit, möglichst alles für das Leben benötigte fachliche Wissen und Können lehren zu müssen; die in der Jugendphase zu erlangenden Abschlüsse und Berechtigungsscheine verlieren ihre lebensentscheidende Bedeutung; schulisches Lernen ohne praktische Erfahrung wird vermindert; die Teilnehmenden in der Weiterbildung wissen besser, was sie lernen wollen und sind besser motiviert zu lernen; zwischen den Lehrangeboten ist ein Wettbewerb möglich; Weiterbildung kann schneller den sich wandelnden Anforderungen angepasst werden; die Verbindung mit Aufstiegsmöglichkeiten kann als Anreiz für fortgesetzte Weiterbildung genutzt werden; die abnehmende Lernbereitschaft mit steigendem Alter kann aufgehalten werden; durch die eigene Erfahrung mit lebenslangem Weiterlernen können die Bildungsentscheidungen der Eltern für die Kinder positiv beeinflusst werden; die Organisation lebenslangen Weiterlernens ist auch für die Anpassung der Lehrerbildung an die Anforderungen von Gegenwart und Zukunft wichtige Bedingung (gekürzt nach: Edding 1970, 227–229).

Lernen im LLL-Konzept wird verteilt über die Lebensspanne, gegliedert in kürzere Abschnitte und erhält wachsenden Umfang. Als Zukunftsentwurf beinhaltet es die Reorganisation gesellschaftlicher Zeitverwendung mit einer Aufwertung von „Lernzeiten“ (Faulstich (Hg.) 2002) gegenüber der Arbeitszeit.

Probleme und Perspektiven

Die beschriebene Situation und die skizzierte Entwicklung sind kennzeichnend für das erreichte Zwischenstadium im Prozess der Herausbildung eines besonderen Bereichs „Weiterbildung“: Einerseits erfolgt eine Systematisierung von Weiterbildung als eigenständiger Bildungsbereich; andererseits tendiert das System zu einer verstärkten Funktionalisierung durch Indienstnahme bei aktuellen gesellschaftlichen Aufgaben und wird so Teil anderer Sinn- und Aufgabenzusammenhänge.

Dies haben wir im Gutachten „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen“ von 1991 als „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnet, indem ein „besonderer“ Bereich Weiterbildung gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten differenziert und strukturiert wird, gleichzeitig aber eine spezifische interne Struktur entsteht. Verglichen mit Schulen und Hochschulen hat Weiterbildung, bezogen auf die Struktur der Träger und Einrichtungen, die Definition von Lernzielen, die Nutzung von Ressourcen, den Einsatz des Personals usw., nicht den gleichen Grad von Systemhaftigkeit erhalten.

Die Besonderheiten des Lernens Erwachsener im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten haben die Entwicklung eines spezifischen Partialsystems ausgelöst. Weiterbildung nimmt verschiedenste Anforderungen und Bedürfnisse von Teilnehmer/-innen auf, reagiert mit besonderer Flexibilität und Aktualität auf sich neu entwickelnde Bedarfe. Der Grad „mittlerer Systematisierung“ ist dann jeweils Resultat von Interessen- und Machtkonstellationen, welche spezifische Ausprägungen auf spezifischen Dimensionen herstellen. Als zentrale Entwicklungsaufgaben wurden im Gutachten 1991 identifiziert:

- die Entwicklung eines zugangsoffenen Angebots des lebenslangen Lernens
- eine zunehmende Verknüpfung der früher eher getrennten Bereiche der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung
- ein Schließen der registrierten Lücken im Weiterbildungsangebot
- die Förderung der Selbstständigkeit von Erwachsenen
- die Weiterentwicklung der bestehenden Institutionen durch Vernetzung und durch verstärkte Einbeziehung der Mitarbeiter
- der Abbau von Forschungsdefiziten und strukturellen Mängellagen in der Erfassung von Weiterbildungsinformationen und -daten.

Daraus ergaben sich im Gutachten 1991 sieben ausgewählte Empfehlungen in drei Schwerpunktbereichen:

Neustrukturierung der Koordination und Abstimmung in der Weiterbildung

1. Einrichtung regionaler Weiterbildungsbeiräte
2. Einrichtung einer Strukturkommission Weiterbildung auf Landesebene
3. Staatliche Abstimmung zwischen den Ministerien und Gremien
4. Mittelfristige Entwicklungsplanung

Ausbau unterstützender Strukturen

5. Gemeinsame Einrichtungen auf örtlicher Ebene
6. Landesinstitut für Weiterbildung

Einstieg im Rahmen von Erprobungen und Modell-Regionen

7. Erprobung neuer Akzente

Diskrepanzdiagnose

- Die weitreichende Programmatik steht in einer deutlichen Diskrepanz zu ihrer Umsetzung, wie es sich in den empirischen Erhebungen für die Gutachten von 1991 und 2005 darstellt. Weiterbestehende Defizitaspekte sind gemessen an den Interessen der Lernenden:
- Fragmentierung der Lernorte und Lernwege: Es gibt allein in Hessen Hunderte von Anbietern von Weiterbildung in unterschiedlichen Segmenten öffentlicher, partialer, kommerzieller und betrieblicher Trägerschaft.
- Partialisierung der Lernziele und -inhalte: Es besteht eine juristisch aufgrund der Zuständigkeiten von Bund und Ländern fixierte und finanziell durch unterschiedliche Fördertöpfe differenzierte Desintegration besonders von „beruflicher“ und „politischer“ Bildung. Das Hessische Weiterbildungsgesetz regelt die Angebote der Bundesagentur für Arbeit und das der Betriebe nicht.
- Intransparenz: Für den einzelnen Interessierten ist die Vielzahl und Vielfalt der Angebote kaum zu überblicken. Die Diffusität wirkt teilnahme- und lernverhindernd. Ein ausreichendes Beratungsangebot finden wir in Hessen höchstens im Kontext der Regionalen Netzwerke oder regional beschränkt bei der Walter-Kolb-Stiftung.
- Qualitätsdefizite: Es gibt keine bundeseinheitlich verbindlichen Mindeststandards und Kontrollverfahren, um für die Lernenden Entscheidungshilfen zu geben. Die Frage, auf was man sich bei Weiterbildungsteilnahme einlässt, ist hochgradig ungeklärt. Hessen hat mit dem Verein „Weiterbildung Hessen“ ein kompensatorisches Instrument geschaffen. Der Verein unterstützt die Vernetzung hessischer Weiterbildungseinrichtungen, entwickelt Qualitätsstandards und fördert die Akzeptanz der Standards unter den Mitgliedern und verleiht – bei Erwerb und Einhaltung der Qualitätsstandards – Qualitätssiegel.
- Verwendbarkeitslücke: Es ist nicht gewährleistet, dass Lernbemühen auch entsprechende Erfolge und Nutzen bringt. Die Anrechenbarkeit von Zertifikaten auf berufliche Ansprüche und schulische Anschlüsse ist nicht gesichert. In Hessen verfügen lediglich die Kammern im Rahmen der Fortbildungsprüfungen über ein ausgebautes Zertifikatssystem.
- Selektivität: Weiterbildung kompensiert keineswegs vorgängige soziale Auslese, sondern verstärkt sie hinsichtlich aller diskriminierenden demographischen Merkmale: Alter, Schulabschluss, Stellung im Beruf. Die Chancen Lebenslangen Lernens gelten für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen unterschiedlich.

Das mit dem Postulat der „Weiterbildungsgesellschaft“ unterstellte Verwertungsversprechen trifft auf eine Vielzahl von Lernenden nicht zu. Resultierend sind Abstinenz gegenüber Lernmöglichkeit und Widerstand gegen Lernanforderungen hauptsächlich zu verstehen als Reaktion bezogen auf die Einsicht, dass der individuelle Nutzen tatsächlich in vielen Fällen fehlt. Lernwiderstände sind dann nicht nur Resultat sozialer oder institutioneller Exklusionsmechanismen, sondern auch begründet in fehlender Lernmotivation.

Gestaltungsbereiche

Um die Gründe für eigene Lernbemühungen und die Bedeutsamkeit von Weiterbildung für die Lernenden selbst deutlich zu machen und zu stärken, müssen die Lernwiderstände überwunden werden. Aus den Problemen und Defiziten resultieren reziprok Gestaltungsoptionen hinsichtlich:

- Integration der institutionellen Strukturen
- Funktionsintegration beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung
- Beratung und Information
- Qualitätssicherung
- Zertifizierung
- Zugangsicherung, Lernzeitanprüchen.

Möglich sind als Gestaltungsstrategien:

- Institutionelle Gewährleistung: Keiner in der Debatte um die Gestaltung von Weiterbildung vertritt noch ein Verschulungsmodell. Nichtsdestoweniger müssen Institutionen gesichert werden, welche verlässliche Grundstrukturen des Weiterbildungssystems bereitstellen. Dies gilt besonders da, wo ein hohes Gemeinwohlinteresse vorliegt, z. B. beim Zweiten Bildungsweg, der Alphabetisierung, Integration und der Politischen Bildung. Gestärkt werden muss die Wettbewerbsfähigkeit der Institutionen und gleichzeitig ihre Zukunftsfähigkeit.
- Infrastrukturelle Unterstützung: Unter dem Stichwort „Supportstrukturen“ hat eine Begrifflichkeit theoretische Konjunktur, die ein real verändertes Politikmodell anzeigt. Information, Beratung, Qualitätssicherung und Kooperationsverbünde sind Partialstrategien, welche hohen Konsens finden.
- Finanzielle Förderung: Angesichts des Finanzniveaus der Weiterbildungskosten kann der Staat sich nicht in die Zwangslage bringen lassen, alles bezahlen zu sollen. Die fortdauernde Klemme der Staatshaushalte macht es notwendig, die durchaus vorhandenen Mittel gezielter einzusetzen.
- Juristische und normierende Rahmensetzung: Durch rechtliche Regelungen können die Rahmenbedingungen für die Handlungsspielräume der Lernenden, der Unternehmen und der Lerninstitutionen geklärt werden. Dies betrifft vor allem Zugangsmöglichkeiten, Berechtigungen durch Zertifikate und Lernzeitanprüche.

Situation in Hessen

Die Betrachtung der Entwicklung von 1991 bis 2005, wie sie sich in unseren empirischen Erhebungen darstellt, ist gemessen an diesen Handlungsvorschlägen und den aktuellen Anforderungen eher ernüchternd. Zwar gibt es eine Reihe von Maßnahmen und Initiativen, die an die Empfehlungen von 1991 anknüpfen bzw. sich in die beschriebene Richtung bewegen. Zu nennen sind hier zum Beispiel die Lernenden Regionen und deren Weiterentwicklung als „Hessencampus“, das Landeskuratorium für Weiterbildung, die Koordinationsstelle Weiterbildung des Hessischen Kultus-

ministeriums, die gesetzlich vorgeschriebene Weiterbildungsberichterstattung, der Innovationspool und die mit dem Gesetz erreichte finanzielle Planungssicherheit. Allerdings schwächt sich mittlerweile der Effekt dieser strukturierenden Impulse ab. Insgesamt erleben wir in Hessen wie in den anderen Ländern eine Tendenz zur finanziellen Zurückhaltung oder sogar Kürzungspolitik, verbunden mit einem Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung. Weiterbildung wird weiter auf den Markt gedrängt und verstärkt in die private Verantwortung entlassen.

Zusammenfassend lässt sich diese Entwicklungslinie in vier Trends, die für alle Bundesländer greifen, zerlegen (Faulstich/Vespermann 2002):

- Entstaatlichung: Angesichts der Finanzkrise des Staates und gleichzeitig anschwellender Bürokratiekritik gibt es einen Rückzug aus der Verantwortung für die Gestaltung des Weiterbildungsbereichs.
- Kommerzialisierung: An die Stelle einer Finanzierung über Zuschüsse tritt zunehmend die Vermarktung von Programmen und Kursen. Dies verschiebt das Angebotsspektrum auf Marktgängigkeit. Es orientiert sich vorrangig an kaufkräftiger Nachfrage und vernachlässigt dabei Bedarfe von sozial benachteiligten Personengruppen, die nicht über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügen.
- Diversifizierung: Die Konzentration auf die öffentlich anerkannten Träger der Weiterbildung, d.h. vor allem die Volkshochschulen, löst sich auf. Sie werden zu einer Institution unter anderen in einem breiten Spektrum von Anbietern. Öffentliche Mittel fließen an eine Vielfalt von Trägern, die häufig partiellen oder kommerziellen Interessen dienen.
- Ökonomisierung: Weiterbildung wird den Handlungsmaximen ökonomischer Rationalität unterworfen. Sowohl die Systemregulation über den Markt als auch die damit einhergehende „Verbetriebswirtschaftlichung“ von Weiterbildungseinrichtungen blenden politische Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten aus und verspielen damit Möglichkeiten zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, der gesellschaftlichen Teilhabe und der persönlichen Entfaltung vieler Bürger/-innen.

Die Weiterbildungslandschaft in Hessen stellt sich als differenziertes System dar, das von der Träger- und Angebotstruktur her – dies immer verglichen mit anderen Bundesländern – immerhin eine Grundausrüstung mit Lernmöglichkeiten sichert. Die Wirkung der (alten) Landesgesetze in Hessen hatte zunächst einen starken Schub der Weiterbildungsentwicklung angestoßen. Dieser wurde aber fortschreitend abgebremst und finanziell dem Landeshaushalt angepasst, was einen Rückzug öffentlicher Verantwortung erzwang (Rohlmann 1999). Es ist – im Rückblick – versäumt worden, den Stellenwert der Weiterbildungsleistungen auch für andere Politikbereiche wie Arbeits- und Sozialpolitik deutlich zu machen und zu belegen.

Der zu beobachtende Konsens, dass es im Hinblick auf die Perspektive einer „Wissensgesellschaft“ unabdingbar ist, Lernchancen zu gewährleisten, und dass dazu die Sicherung des Angebots an Weiterbildungsmöglichkeiten unverzichtbar ist, muss abgestützt werden durch Veränderungsbereitschaft und tatsächliche Reformschritte.

Für die Weiterbildungsentwicklung in Hessen in den nächsten Jahren bieten wir im Weiterbildungsbericht daher die Devise an: Kontinuität durch Innovation. Diese fast schon resignative Formel verbirgt die schmerzliche Einsicht, dass ein Sichern des Bestandes bereits beinahe als Fortschritt erscheint. Zukunftsperspektiven sind durch Überlebensstrategien verdeckt. Die Frage ist, ob es gelingen kann, den Reformstau in der Weiterbildung in neu entstehenden demographischen und ökonomischen Kontexten aufzubrechen. Vor diesem Hintergrund geben wir im Gutachten 2005 die folgenden Empfehlungen:

- Das HWBG hat sich in seiner jetzigen Fassung weitgehend bewährt. Es hat Planungssicherheit gewährleistet und den Einrichtungen Entwicklungschancen gelassen. Bei der anstehenden Novelle sollten daher diese Rahmenbedingungen erhalten bleiben.
- Die Supportstrukturen der hessischen Weiterbildung sollten gestärkt werden, weil nur so gewährleistet werden kann, dass die gezeigte Änderungsdynamik erhalten bleibt. Die Einrichtungen bedürfen genauso der Unterstützung wie die rat-suchenden potentiellen Teilnehmenden. Es bietet sich als eine Möglichkeit an, die Koordinationsstelle und das hvv-Institut zusammenzufassen und personell zu ergänzen. Dieses neu gebildete Institut sollte von allen HWBG-geförderten Einrichtungen genutzt und mitfinanziert werden. In derartige Überlegungen zur Neustrukturierung sollte auch die Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck einbezogen werden.
- Der Innovationspool sollte beibehalten und in seiner Funktion gestärkt werden. Die Fachkommission sollte um Expert/-innen ergänzt werden, die nicht aus Hessen kommen. Die Förderlinien und das Förderkonzept des Innovationspools sollten im Landeskuratorium erörtert werden. Geprüft werden sollte, ob zu den folgenden Themenkomplexen innovative Projekte angestoßen werden können: Sichtbarmachung, Validierung und Zertifizierung von auch informell erworbenen Kompetenzen, Einsatz der Weiterbildung in der Lehrerfortbildung, Weiterbildungsveranstaltungen als Teilleistungen von Hochschulstudiengängen, EDV-gestützte Evaluation. Der Transfer der Innovationsprojekte ist durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (z. B. Innovationstage, themenspezifische Workshops, Internetpräsentationen).
- Bei der Frage der Qualitätsentwicklung wird es auch bundesweit vermutlich keine Vereinheitlichung geben. Deshalb sollte in Hessen die Pluralität der Qualitätskonzepte beibehalten werden. Hilfreich wäre allerdings ein Arbeitskreis „Qualitätsentwicklung“, mit dem versucht werden sollte, ein einheitliches Konzept zu entwickeln oder zumindest Konsens über zentrale Fragen zu erreichen. Gleichzeitig könnte dieser Kreis als Bühne für den Erfahrungsaustausch der Einrichtungen in Qualitätsfragen dienen.
- Zwischen den einzelnen Ressorts der Landesregierung besteht offenbar noch Kooperationspotenzial. Dieses gilt es im Interesse der Weiterbildung zu aktivieren und zu mobilisieren“ (vgl. Faulstich/Gnahn 2005, S. 67/68).

Diese Gestaltungsoptionen setzen hauptsächlich auf Support, Qualität und Netze. Gemessen am LLL haben auch sie große Reichweite. Die oben beschriebenen Pro-

bleme werden sicherlich nicht auf Landesebene allein zu lösen sein. Um Strukturpolitik im Weiterbildungsbereich voranzutreiben, ist es eine wichtige Perspektive, wieder anzuknüpfen an die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern nach Artikel 91 GG. Eine koordinierte Strategie von Bund, Ländern und Lernanbietern könnte dazu beitragen, das Postulat vom Lebenslangen Lernen zur Realität werden zu lassen. Zentrale Perspektive ist dabei die Reorganisation der Lernzeiten.

Regressive Taktik

Wenn man überprüft, was umgesetzt worden ist und wird, findet man halbherzige Schritte zum Teil in die falsche Richtung: gemessen an der Megaprogrammatik LLL eine regressive Taktik des Durchwurstelns. Es dominiert eine Verschiebung des Politikmodells, nämlich von realer – finanziell abgesicherter und strukturell wirksamer – hin zu symbolischer – nur verbal gestützter – Politik. Eine Vielzahl von EU-Projekten versandet.

Es droht das Frosch-Syndrom – die bekannte Geschichte vom Frosch lautet: Dieser wurde in einen Kessel mit kaltem Wasser gesetzt und darunter dann eine Flamme entzündet, auf dass die Temperatur langsam steige. Der Frosch genoss die Wärme und merkte nichts von der Gefahr. Bis es zu spät war.

So könnte es der deutschen Bildungspolitik gehen. Eigentlich ist bekannt, wie problematisch die Lage ist und was notwendig wäre. Gemessen am LLL-Programm werden in Deutschland – besonders im internationalen Vergleich – zu wenige Teilnehmende erreicht, zu wenige Ressourcen mobilisiert und zu wenig systematisierte Lernangebote vorgehalten. Dies ist keine plötzlich hereinbrechende Katastrophe, aber eine schleichend sich verstärkende Krise. Es wird langsam heiß: Für eine Strukturentwicklung des deutschen Weiterbildungssystems gibt es in der bildungspolitischen Diskussion keine perspektivisch geklärte Implementationsstrategie.

Möglichkeitsbedingungen

Angesichts der Situation im Weiterbildungsbereich besteht ein hoher Handlungsbedarf für die Unternehmen, die Weiterbildungsinstitutionen, die Kommunen, die Länder und auch auf Bundesebene. Die bestehende Diffusität und Intransparenz der Weiterbildung macht es notwendig, Instrumente systematisierender Regulationen zu entwickeln, wenn die Leistungen von Weiterbildung für ökonomisches Wachstum und Arbeitsmarkt, Demokratie und individuelle Entfaltung gesichert werden sollen.

Wenn man die Risiken des Konzepts LLL begrenzen und die Chancen vergrößern will, kommt es darauf an, sich über die Bedingungen klar zu werden, die notwendig sind, damit große Teile der Bevölkerung auf den Weg in die „Lerngesellschaft“ mit-

genommen werden. Sonst drohen neue soziale Exklusion und eine weitere Spaltung der Gesellschaft.

Stichpunkte dazu sind:

- Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen und erfahrbar machen: Absicherung durch Bedarfsprognosen; Erhöhung der Nutzenerwartungen; Erweiterungen des Kompetenzerwerbs; Verbindung von Lernen und Arbeiten.
- Zeit und Geld sichern: Lernzeitansprüche und einschlägige Regelungen in Tarifverträgen und Rahmengesetzen; Zeitkonten zur Nutzung für Lernchancen; Erhöhung öffentlicher und privater Aufwendungen; Finanzfonds zur ressourciellen Absicherung.
- Institutionelle Prämissen klären: Reorganisation der Bildungsangebote und -einrichtungen; Elemente selbstbestimmten Lernens; Kooperation zwischen Bildungsanbietern und den Einsatzbereichen; Netzwerke lebensbegleitenden Lernens und entsprechende Supportstrukturen, juristische Rahmensetzung.

Wenn man über Projektemacherei und Modellversucherei sowie resultierenden Innovationsnebel hinaus eine langfristig nachhaltige Entwicklung des Weiterbildungssystems in Gang setzen will, muss eine entsprechende Strukturpolitik für die Weiterbildung abgesichert werden.

Bildung und Zukunftsgestaltung

Zu den wichtigsten Herausforderungen der Zukunft wird die Frage nach der Bildung selbst, das heißt der individuellen Beteiligung in der entstehenden Epoche menschlicher Kultur. Ein Überleben im nächsten Jahrtausend wird nur dann möglich sein, wenn sich Individuen und Gesellschaft in einem Maße lernfähig erweisen, welches eingefahrene Verhaltensmuster durchbricht. Die Herausforderungen der Zukunft ergeben auch das mögliche humane, soziale und ökonomische Niveau einer Gesellschaft und der darin unentfliehbar eingeschlossenen individuellen Perspektiven.

Dies ermöglicht es, den Begriff Bildung wiederaufzunehmen und neu zu bedenken. Gegenüber den Zwängen, die gekennzeichnet sind mit den Schlagwörtern Globalisierung und Erwerbslosigkeit, Technisierung und Umweltzerstörung, Vermassung und Individualisierung, die scheinbar unumkehrbar sind, stellt sich trotz der Frage nach Vernunft und Mündigkeit. Man kann die sich stellenden Perspektivfragen auch als – wie Wolfgang Klafki es nennt – „Schlüsselprobleme“ von Bildung begreifen. Die Herausforderungen der Zukunft sind dann Aspekte eines neuen Bildungsbegriffs. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung der Persönlichkeit, wird gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, das heißt auch von Lernchancen.

Literatur

- Arnold, R.; Gieseke, W. (1999):** Die Weiterbildungsgesellschaft I,II. Neuwied.
- Edding, F. (1970):** Auf dem Wege zur Bildungsplanung. Braunschweig.
- Faulstich, P. (2003):** Weiterbildung. München.
- Faulstich, P. (Hg.) (1990):** Lernkultur 2006 (Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft). München.
- Faulstich, P. (Hg.) (2002):** Lernzeiten. Hamburg.
- Faulstich, P.; Teichler, U.; Bojanowski, A.; Döring, O. (1991):** Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim.
- Faulstich, P.; Gnahs, D. (2005):** Weiterbildungsbericht Hessen. Frankfurt/M.
- Faulstich, P.; Gnahs, D. (2006):** Weiterbildungsentwicklung – Beispiel Hessen. Wechsel des Politikmodells und neue gesetzliche Regelungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2006) H. 2, 118–126.
- Faulstich, P.; Vespermann, P.v (2002):** Weiterbildung in den Bundesländern. Weinheim.
- Hamacher, P. (1976):** Entwicklungsplanung für die Weiterbildung. Braunschweig.
- Klafki, W. (1985):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Kommission „Weiterbildung“ im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg (1984):** Weiterbildung – Herausforderung und Chance. Stuttgart.
- Luhmann, N. (1989):** Beobachtungen der Moderne. Opladen.
- Rohlmann, R. (1999):** Verkrustungen oder Innovationen in der Förderung der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1999) 84–94.
- Wittpoth, J. (Hg.) (2001):** Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Bielefeld.

Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum

HENNING FELDMANN, MICHAEL SCHEMMANN

Vorbemerkung

Den folgenden Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass die Erforschung von Weiterbildungsstrukturen und -anbietern sowie deren Entwicklung wichtiges Wissen für die Planung und die Steuerung von Weiterbildung sowohl für politische Akteure als auch für Akteure von Weiterbildungseinrichtungen selbst zur Verfügung stellen kann. Allerdings zeigt sich, dass der Forschungsstrang der Struktur- und Anbieterforschung in Erwachsenenpädagogik bisher keine kontinuierliche Entwicklung durchlaufen hat, sondern vielmehr gewissen Schwankungen unterliegt. Es gilt zunächst den historischen Hintergrund dieses Forschungsstrangs zu skizzieren. Anschließend werden wir anhand ausgewählter Befunde einer Lokalstudie in Bochum exemplarisch darstellen, welche möglichen Schritte zur Erforschung von Weiterbildungsstrukturen sich anbieten, welche Methoden zur Anwendung kommen und welche Aussagen über Weiterbildungsstrukturen auf dieser Grundlage gemacht werden können. Hierbei werden wir einerseits andeuten, inwiefern Steuerungswissen in der genannten Hinsicht erzeugt werden kann. Andererseits werden wir versuchen, die angewendeten Verfahren kritisch zu reflektieren, um allgemeine Hinweise für Lokalstudien in der Weiterbildungsforschung geben zu können. Wir werden uns hierbei auf die Analyse der Bochumer Anbieterstruktur und auf eine durchgeführte Untersuchung der Belegzahlen unter sozialräumlichen Aspekten beschränken.

Historische Hinweise zur Anbieter- und Strukturforschung

Struktur- und Organisationsfragen der Weiterbildung beschäftigen Politik, Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung spätestens, seit der Deutsche Ausschuss für das Bildungswesen im Jahre 1960 das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ vorgelegt hat (vgl. Deutscher Ausschuss 1960). In diesem Dokument geht es u. a. um die Klärung des Selbstverständnisses der Erwach-

senenbildung, ihrer institutionellen Struktur sowie um die Bestimmung eines an der Aufklärung und am Neuhumanismus orientierten Bildungsbegriffs in einer sich wandelnden, pluralistischen Gesellschaft. In der erwachsenenpädagogischen Debatte gilt das Dokument gemeinhin als Startschuss für die sogenannte „realistische Wende“ der Erwachsenenbildung. Mit dem Begriff der realistischen Wende wird nicht nur darauf verwiesen, dass vermeintlich die „objektiven Bildungsbedürfnisse“ der Menschen in den Vordergrund gerückt wurden. Entscheidend ist auch der Gedanke der steigenden Bedeutung der Erwachsenenbildung als Bestandteil des gesamten Bildungswesens und die damit einhergehenden Vorstellungen einer Systematisierung dieses Bildungsbereiches.

In der politisch-programmatischen Debatte der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre findet die Idee eines Weiterbildungssystems dann ihren festen Platz. Als Zeugnis für diese Entwicklung wird immer wieder auf den Strukturplan für das Bildungswesen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) verwiesen. Zentral in diesem Dokument ist die Vorstellung der Etablierung eines quartären Bildungssektors, der in Abstimmung und Kooperation mit den anderen Bildungssektoren gesellschaftliche Aufgaben übernimmt.

Die im Strukturplan vorgestellte (und heute oftmals als klassisch bezeichnete) Definition von Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase ...“ (Bildungsrat 1970, S. 197) verweist auf den engen Zusammenhang von schulischer, beruflicher sowie universitärer Bildung und Weiterbildung. Der Strukturplan geht hierbei von einem Defizit kooperativer Formen im Rahmen des Gesamtsystems der Erziehung aus und fordert demzufolge, die Weiterbildungsmaßnahmen mit den Maßnahmen der Schulen und Hochschulen wechselseitig abzustimmen. Es geht dabei um eine engere Verzahnung der einzelnen Segmente des Bildungswesens mit dem Ziel, die Übergänge zu erleichtern und damit einerseits der Notwendigkeit des lebenslangen organisierten Lernens Rechnung zu tragen und andererseits Bildungslaufbahnen im Sinne der sozialen Gerechtigkeit korrigierbar zu machen.

Neben der Vorstellung von Abstimmung und Kooperation geht es darum, den Ausbau und die Integration der Weiterbildung als eigenständigem Bildungsbereich (nach dem Vorbild des öffentlichen Schulwesens) zu fordern und zu fördern. Die bisherige Strukturentwicklung und Institutionalisierung in der Weiterbildung, die wesentlich dem Prinzip des „freien Spiels der Kräfte“ gefolgt sei, habe zu einer Fülle von unübersichtlichen, unabgestimmten, lückenhaften und widersprüchlichen Aktivitäten geführt, die von Trägern verschiedenster gesellschaftlicher und weltanschaulicher Zielvorstellungen verantwortet werden (Keim/Olbrich/Siebert 1973, S. 111). Dem Staat kommt bei der Verbesserung dieser als äußerst unbefriedigend wahrgenommenen Situation eine besondere Aufgabe zu: Ausbau und Organisation des Weiterbildungssystems wurden als öffentliche Aufgabe begriffen.

Ein erster Institutionalisierungsschub, ausgelöst durch das Arbeitsförderungsgesetz aus dem Jahre 1969 sowie durch die Ländergesetze zur Weiterbildung in den frühen 1970er-Jahren, kommt allerdings bald zum Erliegen. Man muss feststellen, dass der Ausbau des quartären Sektors *nach diesem Modell* Anfang der 1980er-Jahre ins Stocken gerät. Ein zentraler Grund hierfür ist in der Krise der öffentlichen Haushalte zu sehen, die beachtliche Mittelkürzungen für die Weiterbildung zur Folge hatte (vgl. Kuhlenkamp 1999). Dennoch expandiert der Weiterbildungsbereich im Laufe der 1980er- und 1990er-Jahre weiter, entfernt sich aber auch immer weiter von den Planungsvisionen der 1970er-Jahre und vom ursprünglichen Referenzmodell des öffentlichen Schulwesens. Es kommen vermehrt Vorstellungen eines Weiterbildungsmarktes auf, der sich nach marktwirtschaftlichen Prinzipien weitgehend selbst organisiert (vgl. Tippelt 2002).

Bemerkenswert aus disziplingeschichtlicher Perspektive ist, dass sich angesichts dieses sehr ambitionierten politischen Projektes der Systembildung kein kontinuierlicher Forschungsstrang entfaltet hat, der diesen Prozess dauerhaft untersucht und begleitet. Vielmehr scheint mit dem Zurückgehen des Engagements der Politik auch ein Erlahmen des Interesses vonseiten der Erwachsenenbildungsforschung einherzugehen.

Mit einem erneuten Interesse der Politik an Fragen der öffentlichen Verantwortung und Förderung von Weiterbildung zu Beginn der 1990er-Jahre geriet die Anbieter- und Strukturforschung wieder in den Blickpunkt politischer Akteure; diesmal allerdings unter deutlich anderen Vorzeichen und mit einer anderen Zielperspektive. „Dieses zugleich erneuerte und gewandelte Interesse der Politik an der Weiterbildung traf die Disziplin in einer Situation, in der grundlegende Forschungen bereits seit Längerem nicht mehr durchgeführt worden waren“ (Schrader 2001, 138). In der Folge wurde im Auftrag der Politik eine Reihe von Studien durchgeführt und Gutachten erarbeitet (Hessen, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Bremen). So lässt sich wohl für die jüngste Disziplingeschichte festhalten, dass sich mittlerweile das (langsame) Herausbilden eines entsprechenden Strangs der Anbieter- und Strukturforschung innerhalb der Erwachsenenpädagogik erkennen lässt. Kennzeichnend für diese neue Wendung des Forschungsstrangs ist eine Orientierung an regionalen bzw. lokalen Weiterbildungsstrukturen.

Weiterbildungskataster in Bochum

Ende 2002 haben wir begonnen, die Weiterbildungslandschaft der Stadt Bochum zu untersuchen. Das Vorhaben, eine Aufnahme der Weiterbildungseinrichtungen in Bochum vorzunehmen, wurde in Kooperation mit der Kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle der Stadt Bochum/VHS realisiert. Die Zusammenstellung möglichst vieler Weiterbildungseinrichtungen und deren Schwerpunkte in Form eines Handbuchs bietet einerseits wichtige Orientierungshilfen vor allem für Weiterbildungs-

interessierte und darüber hinaus für die Anbieter selbst. Andererseits konnten die Daten einer Analyse der Weiterbildungsstruktur Bochums zugeführt werden (vgl. Weiterbildung in Bochum 2003).

Im November 2002 begann die Erhebungsphase zunächst mit einer intensiven Recherche nach in Bochum ansässigen Weiterbildungsanbietern. Dabei wurde auf bereits etablierte Netzwerke von Einrichtungen zurückgegriffen, wie z. B. den „Runden Tisch Weiterbildung“, in dem nach dem Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen anerkannte Einrichtungen in Bochum organisiert sind oder den „Kooperationsverbund Arbeitslosigkeit“, in dem Einrichtungen und Träger zusammenarbeiten, die unterschiedliche Maßnahmen und Angebote zur Bekämpfung von (Jugend-)Arbeitslosigkeit durchführen. Vertreter und Vertreterinnen dieser Netzwerke wurden zudem als Expert/-innen befragt. Darüber hinaus wurden (öffentliche) Datenbanken hinzugezogen, so etwa die Kursdatenbank des Arbeitsamtes, Zeitungsinserate und -berichte sowie Telefonverzeichnisse (z. B. Gelbe Seiten) ausgewertet und Internetauftritte untersucht. Schließlich wurde auch in Lokalzeitungen und im Lokalfunk auf das Projekt hingewiesen, sodass Einrichtungen auch selbst die Möglichkeit hatten, sich in die Untersuchung einzubringen.

Ende des Jahres 2002 waren insgesamt 135 Einrichtungen identifiziert, die ein öffentlich zugängliches Weiterbildungsangebot in Bochum vorhalten. Damit ist bereits ein erstes Kriterium der Auswahl benannt, denn Einrichtungen, die ausschließlich Formen geschlossener Weiterbildung anbieten, wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Des Weiteren galten als Auswahlkriterien, dass Kontinuität der Arbeit im Sinne von regelmäßigen Angeboten gewährleistet und diese auch durch die Vorlage eines schriftlichen Programmes öffentlich gemacht wird. Schließlich mussten die erfassten Einrichtungen auch formal organisiert sein. Informelle und temporäre Arbeitskreise o. Ä. wurden nicht aufgenommen. Außerdem mussten die Einrichtungen in Bochum ansässig sein. Somit liegt der Untersuchung ein vergleichsweise rigides und ohne Frage klassisches Verständnis von Weiterbildung zugrunde, das in der jüngeren Debatte fokussierte Erweiterungen „des Feldes hin zu weiteren gesellschaftlichen Praxen“ (vgl. Nuissl/Schlutz 2001, S. 26) zunächst ausgrenzt.

Anfang des Jahres 2003 wurden die identifizierten Einrichtungen sodann angeschrieben oder aufgesucht und in einem teilstandardisierten Fragebogen um entsprechende Angaben gebeten. Dabei wurden folgende institutionelle Merkmale erfasst:

- Name und Anschrift
- Träger
- Rechtsform
- Anerkennung nach Weiterbildungsgesetz
- Förderung durch öffentliche Mittel
- Zahl der Beschäftigten (haupt- und nebenamtlich).

Darüber hinaus wurden sie noch befragt

- zur Zielsetzung der Arbeit
- zu Adressaten und Zielgruppen
- zu thematischen Schwerpunkten
- zu Angebotsformen.

Einrichtungen, die nicht unmittelbar geantwortet haben, wurden ab April 2003 entweder telefonisch erinnert oder aufgesucht. So liegen der Untersuchung Angaben von 93 Anbietern vor, wobei davon auszugehen ist, dass die maßgeblichen „seriösen“ Anbieter erfasst sind.

Befunde der Untersuchung – Aussagekraft nur im Vergleich

Die Darstellung der Befunde aus der Untersuchung ist ohne einen diachronen oder synchronen Vergleichszusammenhang nur bedingt sinnvoll. Die Daten an sich sind nur wenig aufschlussreich, denn die Information etwa, dass im Blick auf den Erwerbszweck 62 der erfassten Einrichtungen in Bochum gemeinnützig und 31 erwerbswirtschaftlich orientiert sind, hat für sich genommen keine besondere Aussagekraft.

Einzig das Gegenüberstellen von Anerkennung nach Weiterbildungsgesetz und dem Erhalt öffentlicher Mittel erlaubt eine vorsichtige Schlussfolgerung. In Bochum sind 24 der erfassten Einrichtungen nach dem WBG anerkannt, die übrigen 69 nicht. Mit Blick auf öffentliche Mittel geben jedoch 65 Einrichtungen an, dass sie diese erhalten, 28 Einrichtungen geben an, keine öffentliche Mittel zu bekommen. Daraus lässt sich aus Perspektive der Steuerung schlussfolgern, dass für den Staat das Instrument der öffentlichen Mittel effektiver ist als das der Weiterbildungsgesetze, da die Reichweite höher ist.

Die Anlage der Studien in Bochum lässt keinen diachronen Vergleich zu, wie er etwa in den Arbeiten in Bremen (Schlutz/Schrader 1997) oder auch in Ansätzen einer Regionalstudie zu Freiburg von Eckert und Tippelt (Eckert/Tippelt 2001) vorgenommen wurde. Gleichwohl ist es möglich, einen Vergleichszusammenhang mit anderen Studien herzustellen und so auf Besonderheiten aufmerksam zu werden. Im Folgenden sollen exemplarisch Befunde, die bei einem Vergleich mit der Bremer Untersuchung (Peters/Schrader/Wilckhaus 2000) auffallen, dargestellt werden. Dabei lässt sich insbesondere die Abhängigkeit der Weiterbildungsstrukturen von spezifischen Umfeldbedingungen zeigen. Betrachtet man nämlich zunächst einige Rahmenbedingungen der beiden Städte, lassen sich in erster Linie die Gemeinsamkeiten benennen: Bremen (mit ca. 550 000 Einwohnern) und Bochum (mit ca. 400 000 Einwohnern) können beide als Großstädte bezeichnet werden, die politisch seit der Nachkriegszeit weithin sozialdemokratisch dominiert wurden. Beide Städte haben gewaltige Strukturprobleme zu bewältigen, die Werftenkrise bzw. die Montankrise haben zu hoher Arbeitslosigkeit geführt und die Städte vor die Daueraufgabe der Bearbeitung des

Strukturwandels gestellt. Zudem verfügen beide Städte über eine Hochschullandschaft mit Universität und Fachhochschulen.

An zwei ausgewählten Aspekten lassen sich allerdings entscheidende Differenzen zwischen den jeweiligen Weiterbildungsstrukturen markieren (vgl. Abbildung 48).

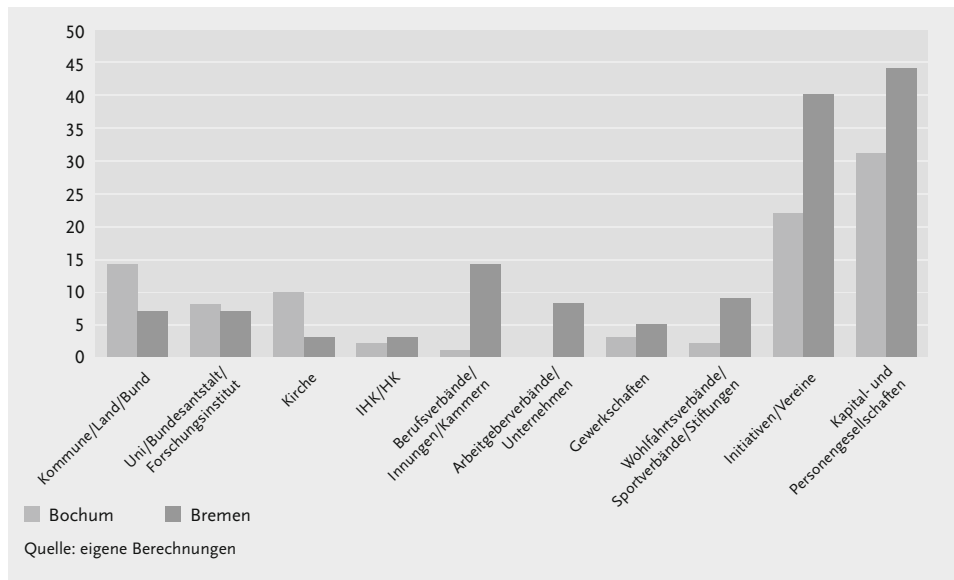


Abb. 49: Trägergruppenvergleich Bochum und Bremen

Zum einen ist darauf zu verweisen, dass Bremen in der Trägergruppe „Berufsverbände, Innungen, Kammern“ mit 14 Einrichtungen (gegenüber Bochum mit einer) sowie in der Trägergruppe „Arbeitgeberverbände, Unternehmen“ mit acht Einrichtungen (gegenüber keiner in Bochum) besonders auffällig ist. Ein Interpretationsangebot dieses Befundes verweist auf die unterschiedlichen Funktionen der Städte in ihren jeweiligen Regionen. Während Bremen uneingeschränkt oberzentrale Funktion auch und vor allem für das Umland erfüllt, kommt Bochum durch seine Lage in der Agglomeration Ruhrgebiet und in unmittelbarer Nachbarschaft von anderen Großstädten wie etwa Dortmund oder Essen diese Funktion nicht zu. Dies lässt darauf schließen, dass Berufsverbände, Arbeitgeberverbände usw. in Bremen in jedem Fall vertreten sein möchten, weil sie insbesondere auch im Blick auf das Umland repräsentiert sein müssen. In Bochum jedoch wäre die Abwägung dahingehend, dass die Versorgung in einer anderen Stadt wie Dortmund oder Essen eben eine Repräsentanz in Bochum selbst nicht mehr unbedingt notwendig erscheinen lässt. Die Frage der Zentralität stellt demzufolge einen Faktor dar, der die Struktur der Weiterbildung nachhaltig prägt.

Zum anderen fällt auf, dass in Bochum die kirchlichen Träger mit acht Einrichtungen gegenüber Bremen mit drei besonders stark repräsentiert sind. Umgekehrt lassen sich

in Bremen neun Einrichtungen in der Trägergruppe Wohlfahrtsverbände, Sportverbände und Stiftungen identifizieren, während sich für diese Trägergruppe nur zwei in Bochum benennen lassen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sich ein weltanschaulich gebundenes Milieu als prägend für eine Weiterbildungsstruktur erweist.²⁹

Es bleibt also aus diesen beiden Beispielen festzuhalten, dass es bei einem Vergleich von Strukturen gelingt, auf Besonderheiten der jeweils lokalen Struktur aufmerksam zu werden und zumindest weitere Forschungshypothesen zu generieren. Ein solches Verständnis kann zugleich Grundlage für mögliche gezielte Veränderungsinterventionen sein.

In ihrer Auswertung von vorhandenen Untersuchungen von Weiterbildungsstrukturen kritisieren Nuissl und Schlutz, dass das Angebotsvolumen nicht mit in die Analysen einbezogen wird. „Dadurch werden nicht nur Vergleiche zwischen Regionen schwieriger, sondern es wird auch die mögliche Bedeutung einzelner Anbieter(gruppen) nicht mitbewertet, was meist zu einer Überschätzung neuerer Anbieter angesichts ihrer relativ großen Zahl führt“ (Nuissl/Schlutz 2001, S. 24). Dieser Einwand ist ohne Frage auch für die Bochumer Untersuchung geltend zu machen. In der Erweiterung der Studien wurden nicht zuletzt vor diesem Hintergrund die Belegfälle zunächst der zentralen Anbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung erhoben. Während das Angebotsvolumen in erster Linie Aussagen über die Größe einer Einrichtung erlaubt, kann man über die Belegfälle darüber hinaus Rückschlüsse über die Bedeutung einer Einrichtung für die regionale Bevölkerung ziehen.

Raum und Beteiligung

Ein zentrales Merkmal regionaler Erwachsenenbildungsstrukturen sind immer auch die Teilnehmenden bzw. das Teilnahmeverhalten der regionalen Bevölkerung. Ein Schwerpunkt der Untersuchung in Bochum besteht aus diesem Grund darin, diese Teilnehmestrukturen abzubilden. Hierzu wurde ein in der Erwachsenenbildungsforschung noch wenig bekanntes Verfahren gewählt.

Im ersten Schritt wurden die Belegdichten der 30 Bochumer Ortsteile (sog. statistische Viertel) für die fünf Bochumer Familienbildungsstätten und die Bochumer VHS errechnet. Hierzu wurden die Belegfälle der genannten Einrichtungen aus dem Jahr 2004 erhoben und anschließend anhand der Adressen der zu den Kursen angemeldeten Personen auf die Ortsteile bezogen. Die Belegdichte beschreibt in diesem Fall die Anzahl an Belegfällen pro 1000 Einwohner eines bestimmten Ortsteils. Die Ergebnisse wurden anschließend vor dem Hintergrund der sozialen Struktur Bochums betrachtet und interpretiert. Die Sozialstruktur Bochums wurde anhand des aus der

29 Bei Analyse der Programme wird übrigens deutlich, dass die Funktionen, die in Bochum von den kirchlichen Trägern übernommen werden, in Bremen vor allem von den Wohlfahrtsverbänden ausgefüllt werden.

Stadt- und Regionalsoziologie bekannten Instruments der Sozialraumanalyse abgebildet. Grundgedanke der Sozialraumanalyse ist es, städtische Räume unter Rückgriff auf soziodemographische Variablen zu analysieren und zu typisieren (vgl. Friedrichs 1977 und Hartkopf 2006). Für Bochum hat die Sozialraumanalyse u. a. folgendes Ergebnis hervorgebracht: Unter sozialen³⁰ Gesichtspunkten lassen sich die insgesamt 30 Bochumer Ortsteile fünf unterschiedlichen Typen zuordnen (vgl. Abbildung 49).

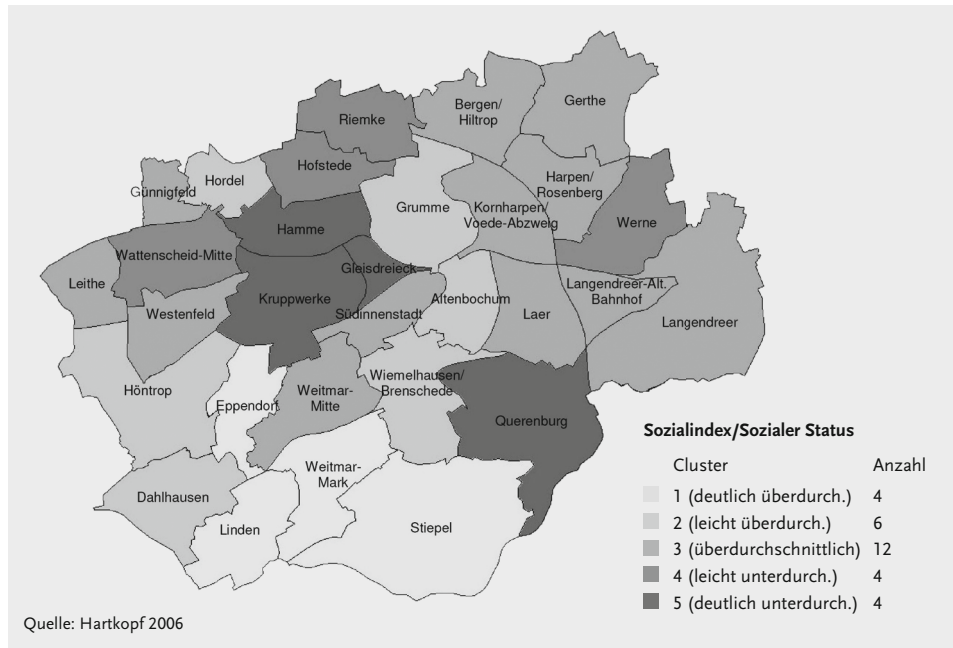


Abb. 50: Sozialraumkarte Bochum

Man erkennt deutlich, dass Bochum in dieser Hinsicht eine sehr heterogene Struktur aufweist. In den dunkelgrau gefärbten Stadtteilen kumulieren sozial belastende Faktoren wie der Arbeitslosenanteil an der Bevölkerung oder der Anteil der Sozialhilfeempfänger. In den hellgrau gefärbten Stadtteilen sind diese Faktoren sehr gering ausgeprägt.

Fasst man zunächst die Belegdichten aller Bochumer Familienbildungsstätten und der VHS zusammen, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 50).

30 Als soziale Merkmale werden u. a. der Ausländeranteil sowie der Anteil an Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern u. Ä. erhoben.

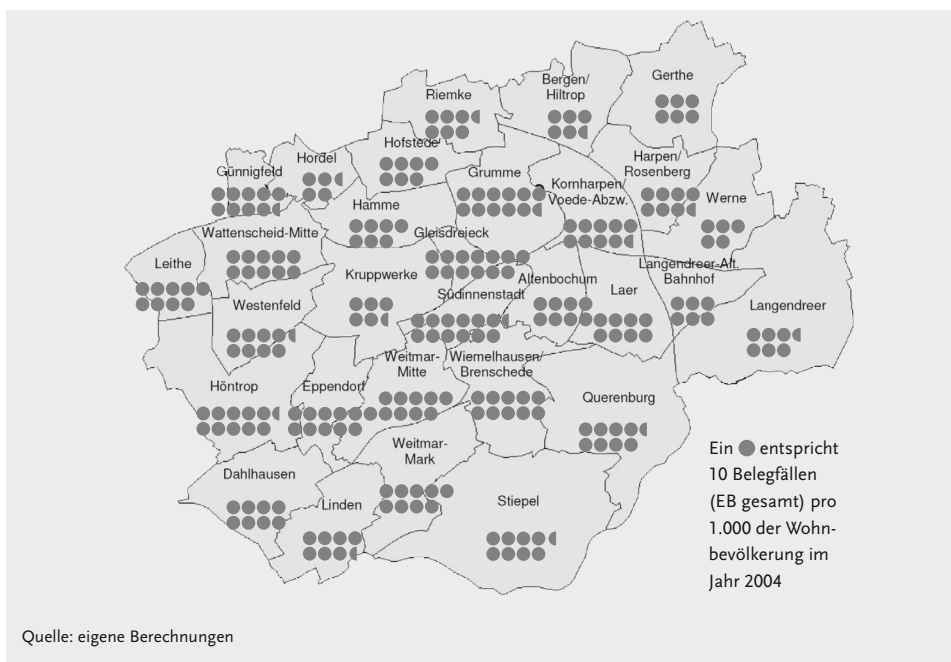


Abb. 51: Belegdichten Bochumer Familienbildungsstätten und Bochumer VHS

Das gesamte Stadtgebiet ist weitgehend mit Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung versorgt. Es zeigen sich keine größeren Lücken. Bemerkenswert ist bei diesem Ergebnis, dass die sozialen Unterschiede zwischen den Ortsteilen offenbar kaum eine Rolle spielen. Dieser Befund widerspricht gängigen Annahmen der Erwachsenenpädagogik, die nahelegen, dass sozial belastete Ortsteile eher durch eine geringe Belegdichte im Gegensatz zu den sozial wenig belasteten Ortsteilen auffallen müssten (vgl. Feldmann/Hartkopf 2006). Zur Betrachtung lokaler Weiterbildungslandschaften ist es allerdings angezeigt, über eine solche „Globalsicht“ hinaus, differenziert auf einzelne Einrichtungen bzw. auf Einrichtungen im Vergleich einzugehen.

Betrachtet man bspw. die Daten der Bochumer VHS gesondert, wird deutlich, dass der Faktor Erreichbarkeit bzw. die Nähe zu der Einrichtung einen Einfluss auf das Teilnahmeverhalten haben kann. Ein großer Teil der Belegfälle bei der VHS stammt aus den Stadtteilen Gleisdreieck und Südinnenstadt. Die VHS selber liegt inmitten von Gleisdreieck, die Südinnenstadt schließt direkt an. Die VHS ist also von beiden Stadtteilen aus besonders gut zu erreichen. Unter sozialen Gesichtspunkten unterscheiden sich beide Stadtteile stark voneinander. Das Gleisdreieck ist ein sozial hoch belasteter Stadtteil, während die Südinnenstadt eine eher mittlere bis leicht privilegierte Sozialstruktur aufweist. Aber diese sozialen Disparitäten zwischen den beiden Stadtteilen gehen nicht mit einer unterschiedlichen Belegdichte einher. Beide Stadt-

teile weisen verhältnismäßig hohe Belegzahlen auf. Der Raum (im oben beschriebenen Verständnis von Nähe und Erreichbarkeit) scheint in diesem Fall den Einfluss sozialer Merkmale überformen zu können (vgl. Abbildung 51).

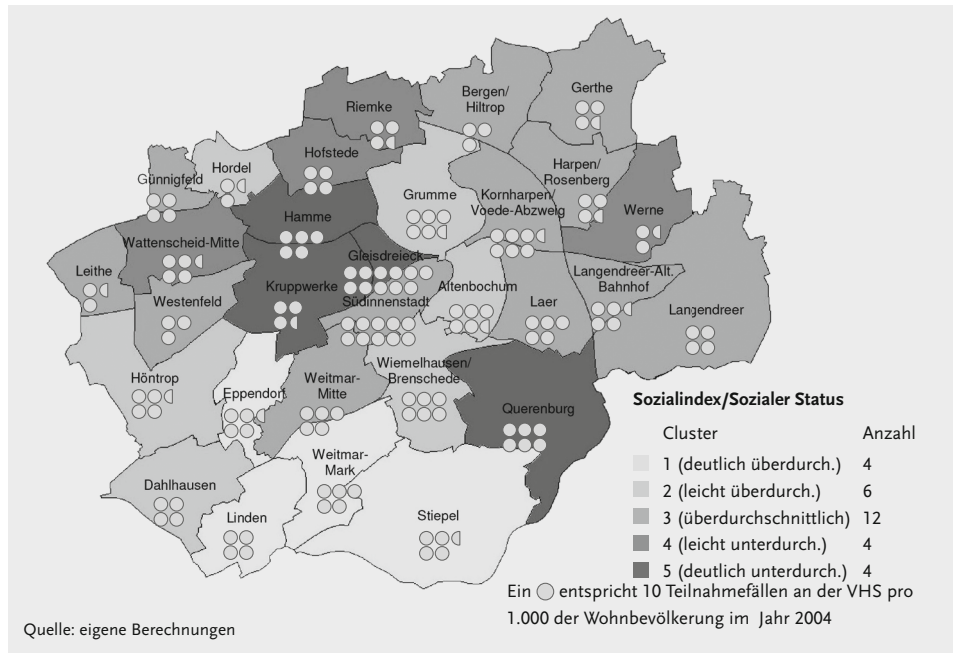


Abb. 52: Belegdichte Bochumer VHS

Ein vergleichender Blick auf die Belegungsdaten der beiden katholischen Familienbildungsstätten in Bochum zeigt, dass die Einrichtung in Wattenscheid-Mitte ihre Teilnehmer/-innen zu über 90 % aus den direkt umliegenden Ortsteilen akquiriert, während die Bewohner dieser Ortsteile kaum zu Veranstaltungen der Einrichtung in der Stadtmitte Bochums (in Grumme) gehen. Diese Bildungsstätte wird vornehmlich von Personen besucht, die eher im Zentrum der Stadt wohnen. Von diesen Personen besucht wiederum kaum jemand Veranstaltungen der Einrichtung in Wattenscheid-Mitte (vgl. Abbildungen 52 und 53).

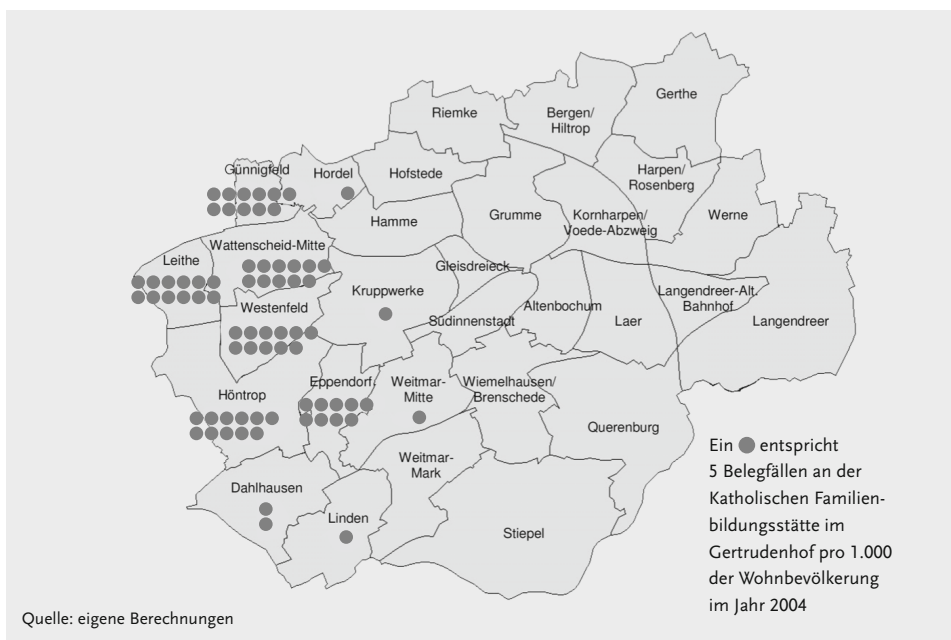


Abb. 53: Belegdichte Katholische Familienbildungsstätte Wattenscheid-Mitte

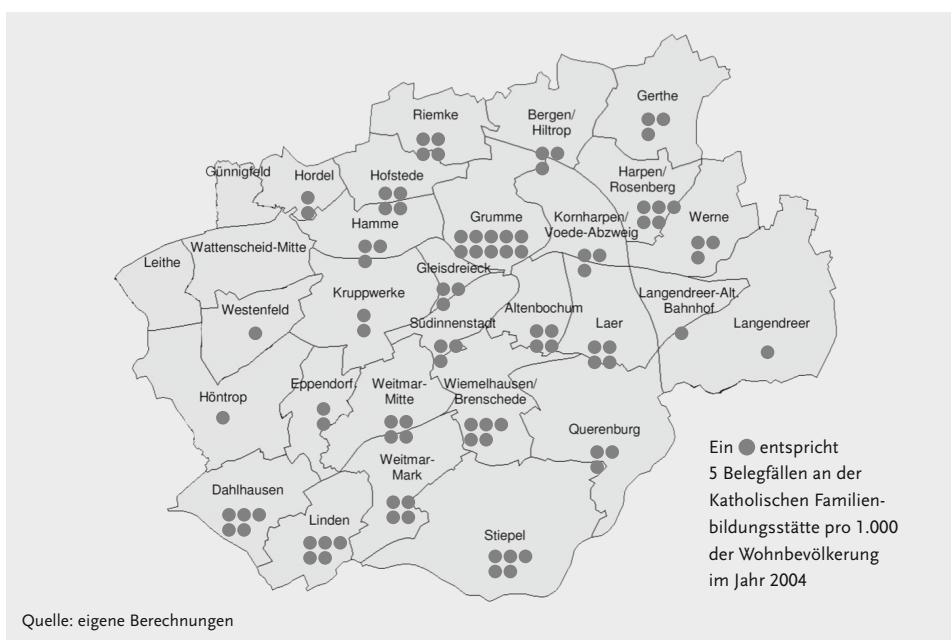


Abb. 54: Belegdichte Katholische Familienbildungsstätte Grumme

Die Stadtteile Wattenscheid-Mitte, Leithe, Höntrop, Eppendorf und Günnigfeld bildeten bis zur Gemeindereform in Nordrhein-Westfalen in den 1970er-Jahren die bis dato selbstständige Stadt Wattenscheid. Diese alte Stadtgrenze scheint zumindest im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung noch wirksam zu sein. Dieser Befund ist bereits an anderer Stelle mit dem Begriff der „mental en Zugehörigkeit“ beschrieben worden (vgl. Feldmann/Schemmann 2006; Schemmann 2006a). Deutlich wird hierbei, dass Weiterbildungseinrichtungen offensichtlich eine Bedeutung für den sie umgebenden Raum haben können. Dieser Befund ist für strategisches Handeln der Einrichtungen ebenso relevant wie für planerische Überlegungen von Trägern und politischen Akteuren (vgl. Feldmann 2007).

Weitere Analyseschritte haben neben Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung das gesamt kulturelle Geschehen in Bochum einbezogen. So liegen Daten und Befunde zum Bochumer Schauspielhaus, zur Musikschule, zur Stadtbücherei und zu den Bochumer Symphonikern vor. Dieser Blick steht unter der Prämisse, dass Erwachsenenbildung und Kulturbetrieb an den jeweiligen Rändern miteinander verwoben sind und eine eindeutige Trennung zwischen beiden Bereichen nicht immer möglich erscheint. Möchte man regionale Strukturen allgemeiner (oder im Besonderen kultureller) Erwachsenenbildung untersuchen, so bietet es sich an, den Blick über die expliziten Einrichtungen der Erwachsenenbildung hinaus zu weiten (vgl. hierzu auch Wittpoth 2007).

Schlussbemerkung

Folgende übergeordnete Aussagen lassen sich ausgehend von den Bochumer Untersuchungen treffen: Zum einen zeigt sich, dass regionale Strukturuntersuchungen vor allem in einer vergleichenden Perspektive an Aussagekraft gewinnen. Zum anderen ist darauf zu verweisen, dass sich die Analyse regionaler Weiterbildungsstrukturen bestenfalls unterschiedlicher Zugänge bedient, um auf diese Weise zu verschiedenen Strukturmerkmalen Auskunft zu bekommen.³¹ Ein noch einzulösendes Desiderat wäre, die Auswahl der Städte oder Regionen systematisch zu begründen, um so auch Möglichkeiten der Generalisierung von Befunden ausschöpfen zu können. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass in die Untersuchungen zur räumlichen Verteilung der Teilnehmenden in Bochum bisher ausschließlich Anbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung einbezogen wurden. Wichtige Befunde sind von einer Erweiterung der Studie auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung zu erwarten.

31 Einen Vergleich der Angebote unter inhaltlicher Perspektive nimmt Andreas Bierod vor (vgl. Bierod 2006). Darüber hinaus ist Michael Schemmann auf der Grundlage von Leitfadeninterviews der Frage nach Strukturangleichungsprozessen innerhalb und zwischen Einrichtungen allgemeiner Erwachsenenbildung nachgegangen (vgl. Schemmann 2006b).

Ebenso wurde an einigen Stellen angedeutet, dass die Anbieter- und Strukturfor-
schung – ähnlich wie die Teilnehmer- und Adressatenforschung oder die Lehr-/Lern-
forschung – relevantes Wissen für Steuerung, Planung und Durchführung von Wei-
terbildung zur Verfügung stellen kann. In welcher Weise dieses Wissen allerdings
in politisches oder praktisches Handeln „übersetzt“ wird, kann an dieser Stelle nicht
gesagt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Akteure innerhalb ihrer je eigenen
Handlungslogiken auf die vorgestellten Befunde Bezug nehmen.

Literatur

Bierod, A. (2006): Profile allgemeiner Erwachsenenbildung in Bochum. Dargestellt am Beispiel der
VHS und der Familienbildungsstätten. Bochum (Bachelor-Arbeit an der Ruhr-Universität Bo-
chum).

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der
deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Eckert, Th.; Tippelt, R. (2001): Wandel des Angebots in der Erwachsenenbildung: Regionalstudie
Freiburg. In: Nuissl, E.; Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und
Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 164–182.

Feldmann, H. (2007): Sozialraumanalyse und Erwachsenenbildung: ausgewählte Befunde und Impli-
kationen, Vortrag gehalten am 04.12.2008 an der VHS Wien Donaustadt.

Feldmann, H.; Hartkopf, E. (2006): Lernstandorte in raumsoziologischer Perspektive. Über die Zu-
sammenhänge zwischen sozialräumlichen Strukturen und der Nutzung städtischer Lernorte am
Beispiel der Stadt Bochum, In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, nur online unter:
http://www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06_01.htm.

Feldmann, H.; Schemmann, M. (2006): Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiter-
bildungsverhalten, In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 4,
S. 188–192.

Friedrichs, J. (1977): Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft. Reinbek bei
Hamburg.

Handbuch Weiterbildung in Bochum (2003), zusammengestellt und herausgegeben durch die Weiter-
bildungsberatungsstelle der Stadt Bochum und den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Ruhr-
Universität Bochum.

Hartkopf, E. (2006): Sozialräumliche Strukturen und Disparitäten in Bochum. Zusammenfassung
einer faktorialökologischen Untersuchung der aktuellen demographischen und sozio-ökonomi-
schen Situation auf Ortsteilebene. Diskussionspapier aus der Fakultät für Sozialwissenschaft der
Ruhr-Universität Bochum. Bochum.

Keim, H.; Olbrich, J.; Siebert, H. (1973): Strukturproblem in der Weiterbildung. Kooperation, Koordi-
nation, Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung. Düsseldorf.

- Kuhlenkamp, D. (1999):** Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder, In: Knoll, J. H. (Hg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, S. 86–123.
- Nuissl, E.; Schlutz, E. (2001):** Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich, In: Dies. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 9–75.
- Peters, R.; Schrader, J.; Wilckhaus, F. (2000):** Handbuch Weiterbildungseinrichtungen in der Region Bremen. Bremen.
- Schemmann, M. (2006a):** Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialer Lage und Raum, In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 5, S. 28–31.
- Schemmann, M. (2006b):** Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalistischer Blick auf Weiterbildungseinrichtungen, In: Wiesner, G.; Zeuner, C.; Forneck, H. J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 172–182.
- Schlutz, E.; Schrader, J. (1997):** Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen, In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 987–1008.
- Schrader, J. (2001):** Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen, In: Nuissl, E.; Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 136–163.
- Tippelt, R. (2002):** Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt? In: Arnold, R.; Gieseke, W. (Hg.): Die Bildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, S. 16–26.
- Weiterbildung in Bochum (2003):** Handbuch.
- Wittpoth, J. (2007):** Kulturelle Bildung im kommunalen Raum – eine Sozialraumanalyse, In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 33–35.

Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Forschung, Praxis und Politikadministration der Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens

BERND KÄPPLINGER

Einleitung

Die Programmanalyse ist ein erprobtes und etabliertes methodisches Verfahren der Weiterbildungsforschung. Seit rund 40 Jahren werden Arbeitsplan- und Programmanalysen durchgeführt (vgl. Pehl 1998, S. 45–49, und Tietgens 1998, S. 63).³² Was ist aber zuerst einmal unter Programmen zu verstehen? Nolda (2003, S. 212) beschreibt Weiterbildungsprogramme wie folgt:

„Unter Programmen werden Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebes enthalten. Solche in Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texten dienen originär der Information für Interessenten, die sich auf Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot entscheiden können. Es handelt sich also um kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen.“

Programme dienen demnach zur Information über das Angebot von Weiterbildungseinrichtungen und richten sich primär an Bildungsinteressierte, die dort Angaben zu Dozent/-in, Thema, Ort, Zeit, Kosten, Ablauf, Methodik oder Lernzielen finden können. Programme und ihre Ankündigungstexte sind als ein „Medium der

32 Bis in die 1980er-Jahre hinein wurde zumeist der Begriff Arbeitsplananalyse verwendet. Aus Gründen der Verständlichkeit wurde er durch den Begriff Programmanalyse abgelöst, da der Begriff Arbeitsplan Missverständnisse hervorrief (vgl. Pehl 1998, S.11).

Bildungswerbung“ (Henze 1998, S. 37) und somit als ein Marketinginstrument zu verstehen, da sie oftmals den ersten Berührungspunkt zwischen Teilnehmer/-innen und Institution darstellen (s. Nuissl/von Rein 1995). Weiterbildungseinrichtungen versuchen, mit Programmen Bildungsinteressierte zu Bildungsteilnehmer/-innen zu machen.

Durch die Analyse von Programmen kann man Einblicke in diese Form der Teilnehmer/-innengewinnung erhalten. Aus analytischer Sicht sind Programme aber wesentlich mehr als bloße Werbetexte: „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/-innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Professionell Handelnde (Programmplaner/-innen, Dozent/-innen, Einrichtungsleiter/-innen, etc.) haben eine Schnittstellenposition inne. Sie müssen immer wieder eine Balance zwischen „Angebot, Nachfrage, Finanzierung und institutionellem Selbstverständnis in Form eines Programms“ (ebd., S. 45) finden. Jedes Programm ist die dokumentierte „Momentaufnahme“ eines langfristigen Prozesses (Körber et al. 1995, S. 10), in dem sich Angebot und Bildungsinteressierte wechselseitig beeinflussen. Es ist „öffentlich dokumentiertes Ergebnis programmplanerischen Handelns“ (Henze 1998, S. 36–37). Manche Kurse werden nicht (mehr) besucht und dann aus dem Programm genommen. Neue Kurse werden lanciert, gut angenommen und dann vermehrt angeboten. Programmbereiche schrumpfen oder wachsen. Jedes Programm ist somit sowohl Ergebnis vergangener Anpassungsprozesse zwischen Angebot und Nachfrage als auch Entwurf für zukünftige Passungen. In Programmen drücken sich die Erfahrungen der anbietenden Einrichtungen aus. Dabei wird deutlich, mit welchem Profil und mit welchen Konzeptionen sie sich auf dem Weiterbildungsmarkt platzieren wollen. Sie sind hierbei nicht autonom, sondern sie bewegen sich in einem gesellschaftlichen und politischen Raum. Programme spiegeln einen Teil „gesellschaftlicher Realität wider“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 45). „In der Gesamtheit zeigen sie das, was aus Sicht der anbietenden Weiterbildungsinstitutionen als ‚Fragen der Zeit‘ angesehen werden“ (Henze 1998, S. 37).

In einem anderen Artikel (Käpplinger 2007) wurde das methodische Verfahren der Programmanalyse näher beschrieben und positioniert. Dabei wurden Programmarchive, Forschungsgegenstände, methodische Ansätze und Typen von Programmanalysen dargestellt. Vor- und Nachteile von Programmanalysen wurden in Abgrenzung zu Befragungen diskutiert. In dem hier vorliegenden Artikel soll statt dessen die Frage diskutiert werden, welche Relevanz Programmanalysen für Weiterbildungsforschung, Politikadministration und Weiterbildungspraxis bislang hatten und zukünftig haben könnten. Dazu soll im Folgenden für jeden Bereich getrennt eine Darstellung erfolgen, bevor abschließend eine integrative Sicht auf alle drei Bereiche erfolgt.

Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Weiterbildungsforschung

In der Weiterbildungsforschung besteht zum Teil die Tendenz, paradigmatische und normative Setzungen zum aktuellen pädagogischen Handlungsbedarf vorzunehmen. Der Begriff der Wende wird in diesem Zusammenhang gern eingesetzt. Man kann aber in Vergangenheit und Gegenwart eine mehr oder minder deutliche Diskrepanz zwischen der Programmatik und Normativität dieser Forschung und der realen Weiterbildungspraxis feststellen. Die Diskrepanz zwischen einer Hochkonjunktur der Erfassung des informellen Lernens in der Forschungsliteratur und einer weiterhin relativ eingeschränkten, primär projektfinanzierten Erfassungspraxis ist dafür nur ein Beispiel unter vielen (vgl. Käßlinger 2008). Programmanalysen bieten gegenüber solchen Paradigmenproklamationen eine empirische Erdung:

„Programmanalysen (...) können als historisches Dokument hilfreich sein. Dies gilt insbesondere deshalb, weil unsere Kenntnis der Geschichte meist von einer theorisierenden Literatur abgeleitet ist“ (Tietgens 1998, S. 63).

„Die Untersuchung und ihre Ergebnisse waren von besonderer Bedeutung, weil sie auf eine Diskrepanz zwischen der damals in der Literatur vertretenen Selbstdarstellung und der Realität des Angebots aufmerksam machten“ (Tietgens 1998, S. 64 zur ersten Programmanalyse von 1965).

Zudem ist nicht zu unterschätzen, dass die EB/WB in ihrer institutionellen Struktur einer großen Schnelllebigkeit unterworfen ist:

„Ständig kommen neue Einrichtungen mit ihren Programmen hinzu, andere fallen weg, da sie durch Umstrukturierung in anderer Form vorhanden sind, oder gänzlich aufgehört haben zu existieren. Die Daten werden in einer Datenbank erfasst und gepflegt (...) Das Archiv kann unter dem Aspekt des Vergessens zu einem Gedächtnis für die Entwicklung der Weiterbildungslandschaft werden“ (Humboldt-Universität zu Berlin 2007).

Programmarchive können helfen, die Vielfalt an Einrichtungen nachzuweisen und zu dokumentieren, wenn größere Veränderungspraxis sich in der Einrichtungslandschaft abzeichnet. Ein Programmarchiv ist „ein wertvoller Schatz“ (Pehl 2004) für die Weiterbildungsforschung. Programmanalysen „lassen sich weniger von bildungspolitischen Trends lenken. Sie verweisen nur auf Ergebnisse, die für die Programmplanung von Bedeutung sind (...) Ebenso beantwortet die Programmforschung Fragen, wie welche Verschiebungen sich in der Wissensstruktur in der Weiterbildung zeigen und was aus bildungspolitischen Konzepten wird“ (Gieseke 2006, S. 87). Insofern sind Programmanalysen sehr wichtig für eine solide und empirische Weiterbildungsforschung.

Da mit Programmanalysen insgesamt die Scharnierstelle zwischen Institution, Profession, Angebot und Nachfrage erforscht werden kann, können mit ihnen diverse

Forschungsfragen bearbeitet werden (s. Überblick zu Forschungsfragen und -arbeiten in: Käßlinger 2007 und Pehl 1998). Der wissenschaftliche Wert von Programmanalysen ist außer Frage, wenngleich sich eine Reihe von methodischen Fragen stellen, die noch nicht befriedigend beantwortet sind (vgl. Nolda 1998). So werden z. B. unterschiedliche Begriffe wie Thesaurus, Schlüsselsystematik oder Kodebuch für das Manual verwendet, das dem Kodierungsprozess zugrunde liegt. Begriffe wie Thesaurus (vgl. Körber et al. 1995) können Missverständnisse erzeugen. Da aber in der Regel ein Begriff nicht nur mit einem anderen Begriff erfasst wird, sondern in der Regel größere Textmengen mit einem Kode versehen werden, passt der Begriff des Kodebuchs besser. Dies würde wahrscheinlich auch die Anschlussfähigkeit des erwachsenenpädagogischen Forschungsdiskurses an Diskurse in anderen Disziplinen erhöhen. Vertiefte methodische Diskussionen der Programmanalyse erscheinen sinnvoll und förderlich.

Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Politikadministration

Wie stellt sich die Bedeutung von Programmanalysen für die Politikadministration z. B. im Rahmen von Evaluationen dar? Die vielleicht prominenteste und meistzitierte Bedeutung hat eine Programmanalyse in dem Bremer Untersuchungsbericht von Körber et al. (1995) erlangt, die sowohl bildungspolitisch von großer Bedeutung war als auch mit ihrer methodischen Anlage weitere wissenschaftliche Studien inspiriert hat. Wie sieht es aber generell auf Länder- und Bundesebene aus? Von Nuissl/Schlutz (2001, S. 35 ff.) liegt eine vergleichende Auswertung zu verschiedenen Methoden der Weiterbildungs-evaluation vor. Sie erörtern fünf Methoden bzw. Verfahren:

1. Sekundäranalysen von Statistiken
2. Einrichtungsbefragungen
3. Anhörungen/Expert/-innengespräche
4. Befragungen (potenzieller) Abnehmer/-innen und Nutzer/-innen
5. Programmanalysen

Die Programmanalyse schneidet im Vergleich sehr gut ab. Bei den statistischen Sekundäranalysen wird grundsätzlich das Fehlen brauchbarer Statistiken in der Weiterbildung kritisiert. Es gibt nur Teilstatistiken (z. B. DVV-Statistik), und oftmals ist eine Längsschnittanalyse nicht möglich. So ist auf nationaler Ebene noch nicht einmal die Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen zuverlässig bekannt. Die vorhandenen Schätzungen unterliegen nämlich großen Schwankungsbreiten (vgl. Dietrich 2007). Außerdem wird bemängelt, dass viele Statistiken aufgrund einer institutionellen Berichtspflicht entstehen und eine Gegenkontrolle kaum möglich sei. Zu differenzierte jährliche Erfassungen werden als in der Praxis nicht umsetzbar bewertet (vgl. Nuissl/Schlutz 2001, S. 35 f.). Einer Einrichtungsbefragung wird das Problem der Identifikation der Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter beson-

ders entgegengehalten. Außerdem sei die Fragebogenkonstruktion mit großen Kommunikationsproblemen verbunden, da die Heterogenität der Weiterbildungsanbieter sehr erschwerend wirke (vgl. ebd., S. 36 f.). Anhörungen/Expert/-innengespräche werden dahingegen als „besonders ergiebig“ (vgl. ebd., S. 38 f.) eingeschätzt, weil unterschiedliche professionelle Sichtweisen zum Tragen kommen würden. Abnehmer/-innen- und Nutzer/-innenbefragungen werden sehr skeptisch beurteilt (vgl. ebd., S. 39 f.). Sie seien sehr aufwendig, und bisher nicht erfüllte Weiterbildungsinteressen seien nur sehr schwer zu ermitteln. Im Fazit wird dazu geraten, primär „hochgradig Interessierte oder mögliche kollektive Abnehmer/-innen, Institutionen oder Gruppen“ wie Betriebe zu befragen, da die Verständigung über das Thema Weiterbildung durch das Expert/-innenwissen einfacher falle und die Ergebnisse aussagekräftiger ausfallen würden. Die Programmanalyse schließlich wird besonders positiv hervorgehoben (vgl. ebd., S. 40 f.). „Jede Evaluation wird Angebotsschwerpunkte oder Programmhefte der Anbieter untersuchen“ (ebd., S. 40). Die Programmanalyse habe die Vorteile, dass man sich nicht auf „interessengefärbte Aussagen von Anbietern verlassen“ müsse (ebd., S. 41) sowie regionale und Längsschnittvergleiche möglich seien. Per Programmanalyse lasse sich die Anbieterlandschaft „genauer klassifizieren und vergleichend beschreiben“ (ebd.).

Wenngleich die von Nuissl/Schlutz genannten Vor- und Nachteile je Methode diskutierbar sein dürften³³, so kann trotzdem den Hauptaussagen zugestimmt werden. Programmanalysen erlauben einen intensiven und detaillierten Einblick in die Angebotsstruktur. Sie haben gegenüber Befragungen eine Reihe von wichtigen Vorteilen, wenngleich sicherlich auch Nachteile (vgl. Käßlinger 2007, Kapitel 2.5). Letztlich sollte man wohl darüber nachdenken, verschiedene Methoden im Sinne einer „Perspektivverschränkung“ (Gieseke 1985) miteinander zu verbinden, damit die Nachteile einer Methode durch die Vorteile einer anderen Methode kompensiert werden.

Insofern ermöglichen Programmanalysen interessante Aufschlüsse, wenn die Politikadministration denn wirklich an Ergebnissen und Anregungen interessiert ist. Die Evaluationen also nicht politisch für „Spar-, Abbau- oder Umbaumaßnahmen“ als Legitimation missbraucht werden, um „in einem kreativen Vakuum zu Interessen- und Machtspielen benutzt“ zu werden (Gieseke 2002, S. 70). Wo die nächsten Entscheidungen politisch schon vorab feststehen und/oder nur je nach Haushaltslage kurzfristig gekürzt oder ausgegeben wird, machen auch Programmanalysen in der Politikberatung wenig inhaltlichen Sinn. Des Weiteren sind Programmanalysen wahrscheinlich momentan in der Politik nicht en vogue, weil der proklamierte Wandel von der Angebots- zur Nachfragesteuerung das Interesse an Informationen zur Angebotsstruktur sinken lässt. Stattdessen bemüht man sich darum, mehr über die

33 So dürften z. B. das Problem der (Un-)Bestimmbarkeit der Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen als auch die Heterogenität der Weiterbildungsanbieter sowohl für Statistiken, Befragungen, Anhörungen als auch Programmanalysen gelten (vgl. hierzu aktuell Dietrich 2007). Insofern erscheinen manchen Kritikpunkte nicht eindeutig einer Methode allein zuordenbar.

Teilnehmer/-innen und potenziellen Teilnehmer/-innen per Kompetenzmessungen und Individualbefragungen zu erfahren. Forschungsmethoden und -verfahren werden nicht primär untersuchungsmethodisch begründet ausgewählt, sondern folgen gerne den Konjunkturen der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Kompetenzmessungseuphorie in nahezu allen Bildungsbereichen im Zuge von PISA ist hierfür das beste Beispiel. Außerdem spricht man aktuell weniger von öffentlicher Verantwortung und mehr von privat verantworteter und privat finanzierter Weiterbildung. Eine öffentliche Entwicklungsplanung für die Weiterbildung scheint in der Weiterbildungspolitik von individuellen Wirksamkeits- und Nützlichkeitsbetrachtungen abgelöst zu sein (vgl. Faulstich/Gnahn 2006, S. 119). Die von Nuissl/Schlutz überzeugend beschriebenen methodischen Probleme mit diesen Befragungen bleiben dabei aus programmatischen Gründen anscheinend ausgeblendet. Bei der Evaluation der Bremer Weiterbildung (Körber u. a. 1995) hat man sich dahingegen inhaltlich begründet bewusst für eine Programmanalyse und gegen eine Befragung entschieden. Bildungspolitische Prämissen bleiben allerdings zumeist nicht folgenlos für die Methoden, die eingesetzt werden. Methoden werden anscheinend vielmehr passend zur herrschenden Ideologie gemacht. Die politische Beeinflussbarkeit und Vereinnahmung von Statistiken ist nicht zuletzt durch eines der bekanntesten Aperçus zum Thema Statistik – welches aber wahrscheinlich nicht von Churchill stammt und eher der deutschen Kriegspropaganda entstammt – auf den Punkt gebracht worden.³⁴

Die Unabhängigkeit der Wissenschaft und ein Eintreten dafür durch die beteiligten Forscher/-innen ist in diesem Zusammenhang immens wichtig, aber in der Forschungspraxis ein schwieriges Unterfangen (vgl. Nuissl/Schlutz 2001, S. 44 ff.). Die steigende Abhängigkeit von Forschungseinrichtungen und Universitäten von Drittmitteln macht dieses Unterfangen noch problematischer und aktueller. Eine öffentliche Diskussion über Maßnahmen und Standards gegen eine zunehmende Instrumentalisierung der Weiterbildungsforschung müsste eigentlich anstehen, ist aber aktuell nicht erkennbar in der Forschungslandschaft. In der Regel tauchen gerne erst nach Abflauen einer Förderungs- und Forschungswelle kritische Anmerkungen dazu auf, die dem Kritiker dann aber kaum mehr schaden können (vgl. Alheit 2007, Kirchhöfer 2007). So präsentiert man sich der Forschungsgemeinde als kritischer Geist, verprellt aber nicht seine politischen Auftraggeber von heute.

Im Fazit kann man festhalten, dass die Programmanalyse trotz aller aktuellen Einschränkungen durchaus sehr gut für die Politikberatung geeignet sein sollte. Sie kann sogar im Sinne von Nuissl/Schlutz als Muss angesehen werden, und nur der Umfang der Programmanalyse ist zu entscheiden. Trotzdem scheint die bildungspolitische Großwetterlage aktuell nicht vorteilhaft für den Einsatz dieser Methode zu sein. Generell scheint aber eine Methodenverschränkung sehr zu empfehlen. So könnten Programmanalysen auch dazu dienen, Begrifflichkeiten und Typologien zu

34 „Ich glaube nur der Statistik, die ich selbst gefälscht habe.“ http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag04_11_11.pdf (Abrufdatum 21.12.2007)

schärfen, die dann in einem zweiten Schritt durch Befragungen abgefragt und statistisch ausgewertet werden. Methoden sollten generell nicht gegeneinander ausgespielt und entsprechend der individuellen Vorlieben der Forscher/-innen eingesetzt werden, sondern in ihrem Wert je nach Forschungsfrage geprüft und im Idealfall kombiniert werden. Der Weiterbildungsforschung würde es guttun, in diesem Sinne kontinuierlich ihr methodisches Repertoire zu optimieren und weiterzuentwickeln.

Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Weiterbildungspraxis

Der Weiterbildungspraxis sollten Programmanalysen eigentlich auch interessante Aufschlüsse gewähren. Insbesondere Verbandsvertreter/-innen, Einrichtungsleiter/-innen Programmplaner/-innen können Programmanalysen Informationen zum aktuellen Kursangebot und seinen Entwicklungstendenzen liefern. Man kann Vergleiche zwischen

- verschiedenen Einrichtungen (z. B. kommerzielle vs. öffentliche)
- verschiedenen Themenbereichen (z. B. kulturelle vs. berufliche)
- verschiedenen Zeitstrukturen (z. B. Abend- vs. Wochenendkurse)
- verschiedenen Kostenstrukturen (z. B. hoch- vs. niedrigpreisig)
- verschiedenen Zielgruppen (z. B. Frauen vs. Männer)
- etc.

ziehen.

Die Analysemöglichkeiten sind hier nahezu unbegrenzt. Leider findet dieser Transfer Wissenschaft – Praxis aber bislang anscheinend zu wenig statt: „Besonders die Programmforschung könnte gegenwärtig sehr viel intensiver für die Programmplanung genutzt werden“ (Gieseke 2006, S. 69). Dies könnte ein Publikations- oder ein Disseminationsproblem sein. Den vorliegenden Veröffentlichungen zu Programmanalysen könnte allerdings das Problem anhaften, dass der Detailreichtum einer Programmanalyse – der ja eigentlich ein Vorteil ist – für Praxisleser/-innen schwer zugänglich ist. Programmanalysen werden zumeist in umfangreicher Form mit vielen Tabellen und Anhängen veröffentlicht. Kurzdarstellungen der Ergebnisse fehlen z. T. oder sind in einer Sprache verfasst, die sich primär an die Wissenschaftsgemeinde richtet. Dies muss jedoch nicht das Hauptproblem sein. Vielmehr müssen sich die Wissenschaft bzw. die Autor/-innen von Programmanalysen darum selbst aktiv bemühen, ihre Ergebnisse in der Weiterbildungspraxis publik zu machen. Dies erfordert in der Regel eine gesonderte und pointierte Aufbereitung der Ergebnisse, was eine nicht zu unterschätzende Anforderung inhaltlicher und zeitlicher Art darstellt und bei Untersuchungskonzeptionen mitgeplant werden sollte. Vielleicht sollte man hier innovativ in Richtung von Fortbildungskonzepten denken, welche die Vermittlung von Ergebnissen von Programmanalysen in die Praxis zum Ziel haben. Eine aktive Nachfrage von Weiterbildungspraktikern zu Programmanalysen ist dahingegen eher unwahr-

scheinlich, wenn man u. a. berücksichtigt, welchen zeitlichen Verdichtungen und Arbeitsbelastungen sich z. B. Programmplaner/-innen und Einrichtungsleiter/-innen gegenübersehen. Die Nachfrage wird hier kaum ein Fortbildungsangebot schaffen können, sondern es müssen Fortbildungsangebote gemacht werden, um die Nachfrage überhaupt erst zu generieren und den Umgang mit solchen Forschungsergebnissen einzuüben und zur Normalität werden zu lassen. Allenfalls von Verbänden sollte man jetzt schon ein größeres Engagement erwarten. Die wachsenden Anforderungen bzw. Zumutungen in Richtung Wirtschaftlichkeit von Einrichtungen erschweren dabei allerdings oftmals zusätzlich das Stattfinden einer Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Themen einer Programmanalyse, die sich auf den ersten Blick jenseits der Wirtschaftlichkeitsthematik bewegen.

Dabei können öffentlich häufig diskreditierte oder gering geschätzte Programmbe-
reiche durch Programmanalysen eine empirische Aufwertung erfahren (vgl. Tietgens 1994 zu Psychologie-Kursen und Gieseke 2002 zur kulturellen Bildung). Es lohnt sich also, sich mit Programmanalysen zu beschäftigen, weil man damit durchaus öffentlich argumentieren und die eigene Tätigkeit besser beschreiben und ausweisen kann. Dieser Gedanken war sogar der Ursprung des Programmarchivs am heutigen DIE, was heute kaum noch bekannt sein dürfte:

„Als mit Unterstützung des Bundes 1957 das Institut als Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) gegründet wurde, führte der Bedarf der Volkshochschulen und ihrer Landesverbände nach einem systematisierenden Überblick über das Angebot und seine Entwicklung sehr schnell zu dem Entschluß, eine Sammlung der Volkshochschul-Programme aufzubauen“ (Pehl 1998, S. 11).

Umso bedauerlicher ist die historisch wenig sensible und forschungspolitisch fragwürdige und aufgrund der Archivierungskosten primär ökonomische bedingte Entscheidung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, das seit über 40 Jahren bestehende und gepflegte Programmarchiv seit 2003/2004 nur noch in rudimentärer Form zu aktualisieren (vgl. hierzu auch Käßlinger 2007). Die in Aussicht gestellte elektronische Kurzversion eines solchen Archivs lässt ebenfalls leider auf sich warten. Manchmal scheint man sich angesichts eines auf Innovationen fixierten Zeitgeistes eines „wertvollen Schatzes“ (Pehl 2004) nicht (mehr) genügend bewusst zu sein, wenn man ihn wie das DIE schon seit mehreren Jahrzehnten besitzt.

Wenngleich somit die direkte Bedeutung von Programmanalysen für die Praxis bislang noch begrenzt erscheint, sollte deutlich geworden sein, dass hier durchaus ein größerer Nutzen erzielt werden könnte. Man muss nur Nachfrage als etwas eben gerade nicht Statisches, sondern etwas zu Gestaltendes, etwas zu Weckendes begreifen. Die Arbeit an entsprechenden Fortbildungskonzepten oder Disseminationsaktivitäten könnte Aufgabe von Wissenschaft und Verbandsarbeit sein, um dem oftmals beklagten Mangel an Fortbildungen für das pädagogische Personal zu begegnen.

Integrative Sicht von Programmanalysen und ihrer Bedeutung für Weiterbildungsforschung, Politikadministration und Weiterbildungspraxis

Insgesamt haben sich Verwertungsperspektiven von Programmanalysen auf allen drei Ebenen gezeigt. Am einfachsten stellt sich der wissenschaftliche Nutzen dar, der grundsätzlich unhinterfragt ist. In Richtung Politikadministration und Weiterbildungspraxis bedürfen Programmanalysen einer gesonderten Aufbereitung, um ihren Nutzen entfalten zu können. Hier sei an Kurzdarstellungen und Fortbildungen gedacht, um sowohl schnellen Leser/-innen einen Zugang zu ermöglichen als auch die Professionalität im Umgang mit empirischen Daten zu erhöhen.

Der größte Vorteil von Programmanalysen für alle drei Bereiche dürfte darin liegen, dass sie durch die empirische Erdung dieser Analyseform eine vertiefte Sicht in die Bildungsrealitäten bekommen. Die Bildung wissenschaftlicher Artefakte, was bei Fragebögen viel schneller passieren kann, fällt hier durch den Materialumfang nicht so leicht. So können fundierte Diskussionen über Stand und Weiterentwicklung der Weiterbildung unterstützt werden. Davon sollten sowohl Wissenschaft, Praxis als auch Politikadministration profitieren. Programmanalysen erscheinen für den Schnittbereich dieser Handlungsfelder durchaus als sehr geeignet. Die Diskussion von Programmanalysen könnte damit auch Praxis, Wissenschaft und Politikadministration in einen konstruktiven Diskurs miteinander bringen. Allerdings müssten hier entsprechende Veranstaltungs- und Tagungskonzeptionen noch entwickelt bzw. deutlich ausgebaut werden.

Die Programmanalyse hat sich über viele Jahre hinweg in der Weiterbildungsforschung bewährt, auch wenn sie momentan nicht zu den „angesagtesten“ Methoden in Zeiten der (PISA-)Rankings, der Benchmarkings, der Bildungsindikatoren und der Konjunktur für das Quantitativ-Statistische zählen dürfte. Trotzdem kann sie sicherlich als ein methodischer Dauerbrenner bezeichnet werden, der z. B. im Rahmen von Angebotsevaluationen eigentlich nicht fehlen dürfte (vgl. Nuißl/Schlutz 2001).

Literatur

Alheit, P. (2007): Diskursive Politiken – Lebenslanges Lernen als Surrogat. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript bei der Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE in Bremen.

Dietrich, S. (2007): Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: REPORT, Heft 4, S. 32–41.

Faulstich, P.; Gnahn, D. (2006): Weiterbildungsentwicklung – Beispiel Hessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, S. 118–126.

- Gieseke, W. (1985):** Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Gieseke, W. (2002):** Evaluation in Zeiten der Veränderung. In: REPORT, Heft 50, S. 68–76.
- Gieseke, W.; Opelt, K. (2003):** Erwachsenenbildung in politische Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1947. Opladen: Leske+Budrich.
- Gieseke, W. (2006):** Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, Klaus (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung – Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 69–88.
- Henze, C. (1998):** Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
- Humboldt-Universität zu Berlin (2007):** Programmarchiv, <http://ebwb.hu-berlin.de/forschung/programmarchiv> [Datum des Zugriffs: 22.05.2007].
- Käpplinger, B. (2007):** Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-37-d.htm>. [Datum des Zugriffs: 21.12.2007].
- Käpplinger, B. (2008):** Abschlussbezogene Weiterbildung – Standortbestimmung und Zukunftsperspektiven. Vortrag bei der Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE in Bremen. In der Veröffentlichung befindlich.
- Kirchhöfer, D. (2007):** Neue Lernkulturen und Infantilisierung. In: ders. (Hg.), Jahrbuch für Pädagogik – Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt/Main: Lang, S. 17–42.
- Körber, K.; Kuhlenskamp, D.; Peters, R.; Schlutz, E.; Schrader, J.; Wilckhaus, F. (1995):** Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen.
- Nolda, S. (1998):** Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S.; Pehl, K. und Tietgens, H. (Hg.), Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S.139–235.
- Nolda, S. (2003):** Paradoxa von Programmanalysen. In: Wiltrud Gieseke (Hg.). Institutionelle Innen-sichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.212–227.
- Nuissl, E.; Rein, A. von (1995):** Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, E.; Schlutz, E. (2001):** Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich. In: ders. (Hg.). Systemevaluation und Politikberatung – Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9–75.
- Pehl, K. (1998):** Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S.; Pehl, K.; Tietgens, H. (Hg.), Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 9–60.
- Pehl, K. (2004):** Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. dis.kurs, 2, S. 4–6.

Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S.; Pehl, K. und Tietgens, H. (Hg.), Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 61–138.

Autor/-innenverzeichnis

Dr. phil. Peter Beier, aktuell Referent der Geschäftsführung der Arbeitnehmerkammer Bremen, zuständig für politisch-strategische Steuerung und Grundsatzfragen, u.a. im Bereich Bildungspolitik, incl. Leitung bildungspolitisch relevanter Projekte, vor allem im Rahmen von Modellprojekten im bmb+f-Programm Lernende Regionen.

Prof. Dr. Rainer Brödel, Westfälische Wilhelms- Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Abteilung II, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung; Arbeitsschwerpunkt: Theorie, Geschichte, Forschung und Management der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens.

Prof. Dr. Karin Büchter, Universität Kassel, Arbeitsschwerpunkte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildungstheorie, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsgeschichte.

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung in der Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Henning Feldmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung. Seit April 2006 Referent für gestufte Lehrerbildung an der der Ruhr-Universität Bochum.

Dr. Willi B. Gierke, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Geschäftsführer des Wolfgang Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Kooperation Hochschule und Weiterbildung, Anrechnung von Kompetenzen, Weiterbildungsstudiengänge.

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften und Dekanin der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Beratungsforschung, Programmforschung, Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung.

PD Dr. Dieter Gnahn, Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn; Dipl.-Volkswirt, Dipl. Soziologe, Habilitation an der Universität Duisburg, seit 2004 beim DIE, Privatdozent an der Universität Duisburg-Essen; Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsstatistik, selbstgesteuertes Lernen, Erfassung informell erworbener Kompetenzen, Lernende Regionen.

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: E-Learning, Lerntheorie, Hochschuldidaktik, Benachteiligung und Alphabetisierung (Literacy), Europäische Projekte und Netzwerke.

Prof. Dr. Anke Hanft, Professorin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung an den Hochschulen: Neustrukturierung und Reorganisation der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens, Reorganisation von grundlegenden und weiterbildenden Studiengängen, Kompetenzerfassung informell erworbenen Wissens, Qualitätsmanagement in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen.

Dr. Bernd Käßpflinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung im Arbeitsbereich Kosten, Nutzen, Finanzierung. Arbeitsschwerpunkte: Abschlussbezogene Weiterbildung, international-vergleichende Weiterbildungsforschung, betriebliche Weiterbildung, Beratung.

Kubsch, Eva-Christine, Studentin der Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Bremen und Mitarbeiterin des Projekts Zukunft Lebenslangen Lernens.

Prof. Dr. Joachim Ludwig, bekleidet eine Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Humanwissenschaftlichen Fakultät; Arbeitsschwerpunkte: Lehr-, Lernforschung, Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Didaktik; Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte.

Dr. Wolfgang Müskens, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Erfassung und Anrechnung von Kompetenzen, Qualifikationsrahmen, Kompetenzorientierte Evaluationen.

PD Michael Schemmann, Vertreter der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der JLU Gießen. Forschungsinteressen: Institutionen, Struktur und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Internationale und vergleichende Weiterbildungsforschung, aktive Staatsbürgerschaft (active democratic citizenship) und Weiterbildung.

Prof. Dr. habil. Sabine Schmidt-Lauff, Leitung des Fachbereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz.

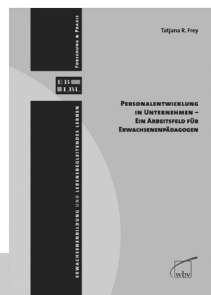
Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung, Zeitfragen in der Erwachsenenpädagogik, Europäische Weiterbildung und Lebenslanges Lernen.

Prof. Dr. Christine Zeuner, Jahrgang 1959 – Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: International- vergleichende Erwachsenenbildung, Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung, Politische Bildung, Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung.

Die Erwachsenenbildung als Teil der Personalentwicklung

Die Personalentwicklung ist ein beliebtes Arbeitsfeld – auch für Erwachsenenpädagogen.

In qualitativen Interviews hat Tatjana R. Frey Erwachsenenpädagogen befragt, was sie für das spezielle Arbeitssegment qualifiziert, was sie sich zusätzlich aneignen und welche Herausforderungen sich ihnen stellen. Die Autorin entwirft aus den Ergebnissen mögliche Konsequenzen und Ansatzpunkte für die Erwachsenenpädagogik selbst sowie für die Wirtschaft und die universitäre Ausbildung.



Tatjana R. Frey
**Personalentwicklung in Unternehmen –
ein Arbeitsfeld für
Erwachsenenpädagogen**
Erwachsenenbildung
und lebensbegleitendes
Lernen, 8
2007, 261 S.,
29,90 € (D)/49,50 SFr
ISBN 978-3-7639-3333-4
Best.-Nr. 6001622

www.wbv.de

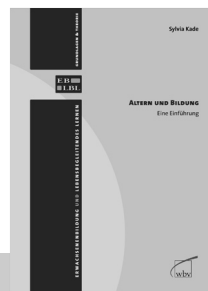
W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per Internet www.wbv.de



Lernen bis zum Lebensabend

Gerade im höheren Lebensalter ist die Vielfalt der Alterns- und Lernstile besonders groß, auch die Leistungspotenziale sind verschieden. Sylvia Kade rückt die Zeitdimension des Lernens in den Mittelpunkt und entwirft eine Didaktik der „differentiellen Bildung“. Für ihre Lernmodelle berücksichtigt sie die historische Entwicklung im Umgang mit Alter genauso wie die Diskussion um die demographische Entwicklung, die Lebensstile und Bildungsprofile des Alterns oder die institutionellen Angebote der Altersbildung.



Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

Erwachsenenbildung
und lebensbegleitendes
Lernen, 7

2007, 253 S., 24,90 €

ISBN 978-3-7639-3329-7

Best.-Nr. 6001621

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per Internet **www.wbv.de**



Der Bildungs- bericht 2008

Die umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der zweite nationale Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteure des Bildungswesens und bildungspolitisch Interessierte und bietet eine auf Indikatoren gestützte aktuelle Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems.

Der Bericht enthält eine umfassende empirisch fundierte Gesamtschau aller Bereiche des Bildungssystems, von der frühkindlichen Betreuung und Erziehung über Schule, berufliche Bildung, Hochschule bis hin zur Weiterbildung und erlaubt eine differenzierte Einschätzung ihrer Qualität. Im Rahmen einer vertiefenden Analyse widmet er sich den Übergängen nach der Schule in Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt.



Autorengruppe Bildungs-
berichterstattung im Auf-
trag der Kultusminister-
konferenz und des Bundes-
ministeriums für Bildung
und Forschung

Bildung in Deutschland 2008

Ein Indikatorengeprägter
Bericht mit einer Analyse zu
Übergängen im Anschluss
an den Sekundarbereich I

2008, 352 S.,
39,90 € (D)/67,- SFr
ISBN 978-3-7639-3663-2
Best.-Nr. 6001820a

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



ZUKUNFT LEBENSLANGEN LERNENS

Strategisches Bildungsmonitoring
am Beispiel Bremens

Im Auftrag der Arbeitnehmerkammer Bremen führte das Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen die Expertise „**Zukunft Lebenslangen Lernens**“ durch. Vier Indikatoren dienten als Grundlage: Clusterbildung & Kooperation, Beratung & Brokerage, Durchlässigkeit & Module, Finanzierung & Sparen. Ziel des indikatorengestützten Monitorings war es, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in Bremen zu ermitteln und die Indikatoren so weit zu operationalisieren, dass sie für andere Gebiete einsetzbar sind. Perspektiven von Fachleuten aus anderen Teilen des Bundesgebiets kontrastieren die Ergebnisse der regionalen Untersuchung. Damit gewinnt die Erhebung überregionale innovative Bedeutung. Sie bietet politisch Verantwortlichen und Trägern von Weiterbildungseinrichtungen eine fundierte Argumentationsbasis für die Fortentwicklung der Weiterbildungslandschaft – weit über die Grenzen Bremens hinaus.

Die Herausgeberin **Anke Grotlüschen** lehrt im Fachgebiet Lebenslanges Lernen an der Universität Bremen. **Peter Beier** ist Referent der Geschäftsführung der Arbeitnehmerkammer Bremen.

Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler/-innen, Studierende, Praktiker/-innen und Entscheidungsträger/-innen in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).